

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2010

Martina HRUBÁ

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

DÍTĚ NA POČÁTKU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY
(Child in the beginning of school attendance)

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Marie Linková, Ph.D.

Autor diplomové práce: Martina Hrubá

Studijní obor: Učitelství pro 1.st.ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce ukončena: březen 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne.....

Podpis.....

Velmi ráda bych na tomto místě poděkovala paní PhDr. Marie Linkové, Ph.D., za odborné vedení mé práce, připomínky, cenné rady, čas, a hlavně za její velkou podporu, kterou mi věnovala.

Anotace:

Cílem mé diplomové práce je přiblížení tématu školní zralosti a odkladů školní docházky. V teoretické části se zabývám školou a školním věkem, charakteristikou dítěte na počátku školní docházky, vstupem dítěte do školy a školní zralostí a nezralostí. Dále se zaměřuji na odklad školní docházky, nejčastějšími příčinami a v neposlední řadě pedagogickou diagnostikou. V praktické části zkoumám proces zápisu do prvních tříd, zjišťuji školní zralost/nezralost u dětí z mateřských škol a analyzuji nejčastější příčiny a způsoby řešení dodatečného odkladu. Shromažďování informací o této problematice proběhlo prostřednictvím odborné literatury, pozorováním školního zápisu, dotazováním učitelů ze ZŠ a zkoumáním dětí z mateřských škol. Údaje byly zpracovány a vyhodnoceny

Annotation:

The aim of this diploma thesis is to handle the topic of children school maturity and primary school postponement. The theoretical part deals with school and school age in general, with characteristics of a child at the beginning of school attendance, with process of its start at primary school and with its school maturity or immaturity. Further, the issue of school postponement is discussed, with its specific reasons referring to pedagogical diagnostics.

The practical part investigates the process of primary school enrollment, finding out facts about current situation of school maturity/immaturity of children in last classes of kindergarten and analyzing the most frequent reasons for additional school postponement. As a part of the practical part, suggestions for improving of current situation have been also introduced. This research was based on observation of school enrollment process, on survey performed with primary school teachers, and on research conducted among kindergarten children.

Klíčová slova: škola, školní věk, školní zralost, školní připravenost, odklad školní docházky, dodatečný odklad, předčasný nástup, pedagogicko-psychologická intervence, pedagogická diagnostika.

Key words: school, school age, school maturity, school readiness, school attendance postponement, additional postponement, premature school enrollment, pedagogic-psychological intervention, pedagogical diagnostics.

Obsah

| | |
|---|----|
| Teoretická část | 9 |
| 1 Škola a školní věk | 9 |
| 1.1 Charakteristika dítěte mladšího školního věku | 10 |
| 1.2 Vstup dítěte do školy | 12 |
| 1.2.1 Zápis do 1. tříd | 13 |
| 1.3 Mateřská škola a její ukotvení v RVP | 15 |
| 1.4 Vliv mateřské školy na vstup dítěte na základní školu | 16 |
| 2 Školní zralost a školní připravenost | 19 |
| 2.1 Posuzování školní zralosti a školní připravenosti | 23 |
| 2.1.1 Zralost psychická | 26 |
| 2.1.2 Zralost fyzická | 27 |
| 2.1.3 Zralost sociální | 28 |
| 2.2 Dítě školsky zralé a nezralé | 29 |
| 2.3 Odklad školní docházky | 30 |
| 2.3.1 Nejčastější příčiny odkladu školní docházky | 32 |
| 2.3.1.1 Odklad ze zdravotních důvodů | 33 |
| 2.3.1.2 Odklad z důvodů pracovní a sociální nezralosti | 35 |
| 2.3.1.3 Dodatečný odklad | 35 |
| 2.4 Předčasný nástup | 36 |
| 2.5 Pedagogicko – psychologická intervence | 37 |
| 2.5.1 Metody reedukace u dětí s odkladem školní docházky | 41 |
| 3 Pedagogická diagnostika | 43 |
| 3.1 Metody pedagogické diagnostiky u zápisu do 1. tříd ZŠ | 45 |
| 3.1.1 Chyby při diagnostikování | 46 |

| | | |
|---------|--|----|
| 4 | Závěr teoretické části | 48 |
| 5 | Praktická část | 49 |
| 5.1 | Cíl výzkumu | 49 |
| 5.2 | Metodika výzkumu..... | 49 |
| 5.3 | Výsledky výzkumu a jejich interpretace | 49 |
| 5.3.1 | Charakteristika školního zápisu na ZŠ Jana Ámose Komenského. | 49 |
| 5.3.1.1 | Charakteristika ZŠ J. A. Komenského | 49 |
| 5.3.2 | Organizace zápisu | 50 |
| 5.3.2.1 | Realizace jednotlivých stanovišť a jejich vyhodnocení | 51 |
| 5.3.2.2 | Vyhodnocení školního zápisu..... | 61 |
| 5.3.3 | Srovnávací screening dětí z mateřských škol za rok 2008, 2009 a 2010.. | 62 |
| 5.3.3.1 | Diagnostické oblasti | 63 |
| 5.3.3.2 | Vyhodnocení srovnávacího screeningu | 63 |
| 5.3.4 | Dotazník..... | 74 |
| 5.3.4.1 | Popis realizace dotazníků | 74 |
| 5.3.4.2 | Vyhodnocení dotazníků..... | 75 |
| 5.4 | Závěr praktické části | 77 |
| 6 | Závěr | 81 |
| | Literatura a informační zdroje | 83 |
| | Přílohy..... | 86 |

Úvod

„Jediným učitelem hodným tohoto jména je ten, kdo rozvíjí ducha svobodného myšlení a cit pro osobní zodpovědnost.“ (J.A.Komenský)

Jakmile dítě dovrší šesti let a je způsobilé vykonávat školní docházku, nastupuje do školy a ač třeba nechce, přijímá roli školáka. Tuto roli bez výjimky přijímají děti skoro na celém světě.

Vstup do školy je nejen pro dítě, ale i pro rodiče velkým okamžikem v životě a proto jsem si vybrala téma mé diplomové práce „Dítě na počátku školní docházky“. Je již několika generacemi neustále diskutované téma, které je a bude stále aktuální, a jak jsem se již zmínila, v existenci člověka je to jedno z prvních nejdůležitějších okamžiků.

Proto je velmi důležité, aby dítě bylo na vstup do školy dostatečně zralé a připravené. Je pravdou, že šestileté dítě většinou je schopno zvládnout požadavky školy. Avšak je také časté, že některé děti mohou mít určité nedostatky, všechny schopnosti nejsou ještě dostatečně rozvinuté a v případě předčasného nástupu do školy pak mohou nastat zbytečné obtíže v učení a chování. Pokud se u školsky nezralých dětí realizuje odklad školní docházky, který je možné využít k nápravě vývoje dítěte, může být pro dítě v dalším roce nástup do školy šťastnější a úspěšnější.

V teoretické části mé diplomové práce se budu zabývat dítětem v mladším školním věku, jeho charakteristikou, znaky a faktory školní zralosti. Dále se budu zabývat odkladem školní docházky z různých důvodů a nakonec uvedu do tématu pedagogické diagnostiky a vymezím metody, které se používají při zápisu do 1. tříd.

V části praktické jsem si stanovila základní cíle, které bych svým výzkumem chtěla naplnit. Hlavním cílem výzkumu bude analýza důvodů odkladu školní docházky. K tomuto cíli jsem zformulovala tři výzkumné úkoly. Jedná se o analýzu procesu zápisu do prvních tříd, zjištění školní zralosti/nezralosti u dětí z mateřských škol a nejčastějších příčin nezralosti a jako poslední, analýza nejčastějších příčin a způsoby řešení dodatečného odkladu.

Teoretická část

1 Škola a školní věk

Termínem školní věk chápeme období, kdy dítě vykonává povinnou školní docházku. V jedné publikaci se uvádí: „Škola je první významnou institucí, do níž se dítěte dostává.“ (Vágnerová, 2000). Je pravdou, že na dítě může škola působit jako mocná instituce, ve které musejí děti, ale i rodiče ctít určitá pravidla. Dítě je zde v kontaktu s ostatními dětmi a proto je škola místem socializace, díky které získává rozdílné zkušenosti než ty, které dostávalo v rodině. Dítě si zde rozvíjí i svoje schopnosti a dovednosti, které jsou v souladu s normami společnosti. Škola má také velký vliv na budoucí profesní život dítěte a to díky jeho školní úspěšnosti či neúspěšnosti. Pokud dítě ve škole nějakým způsobem selže, může to velmi ovlivnit i jeho soukromý život a tím i stanovení si a dosažení životních cílů. Dle Vágnerové lze nástup do školy chápat jako: „jednu fázi v procesu odpoutávání ze závislosti na rodině, kdy je její vliv postupně nahrazován působením jiných sociálních skupin“, což znamená, že dítě přijímá roli školáka jako jednu ze životních rolí, kterou mu během školní docházky nikdo nevezme.

Školní věk můžeme rozdělit na tři kratší časové úseky.

- Mladší školní věk trvá přibližně první dva roky školní docházky a je charakterizován změnou životní situace a různými vývojovými změnami, které jsou provázány se vztahem ke škole.
- Střední školní věk trvá přibližně od osmi do dvanácti let, kdy dítě (a jeho rodiče) rozhodují o změnách týkající se přestupu na druhý stupeň (popř. jiný typ školy). Toto období můžeme také považovat za přípravu na období dospívání.
- Starší školní věk, který se kryje s obdobím puberty a stýká se tedy s věkem mladistvým, bývá označován jako pubescence a je vymezen dobou přibližně od patnácti do dvaceti let. (Vágnerová, 2000)

Je zřejmé, že dítě se většinou na školní docházku těší, avšak s blížícím se časem jak u dětí, tak u rodičů roste obava ze zvládnutí školních povinností. Je zde mnoho věcí, které se mohou zdát pro dítě velmi těžké – a to např. příprava domácích úkolů, strávení několika hodin učení, ranní vstávání apod. Proto je velmi důležité, aby rodiče nezanedbávali přípravu na školu a pokud se dítě bojí, pokusili se vyvolat pozitivní myšlenky a odbourat strach.

1.1 Charakteristika dítěte mladšího školního věku

Mladší školní věk je tedy chápán jako časový úsek od 6 do 11 (12) let života dítěte a považuje se za nejstabilnější období v dětském životě. Je charakterizováno snaživostí, jejímž cílem je příprava na budoucnost.

Děti v tomto období by měly být již soběstačnější. Mnoho publikací uvádí, že dítě by se mělo umět samo umýt, obléci se, dojít na toaletu, včas vstát a dojít do školy. Samozřejmě velmi záleží na tom, jak se rodiče o ně starali, jaké mají zvyky, zda něco nezanedbali při výchově a jestli je řádně připravili pro školní docházku.

Dítě v mladším školním věku roste pomalu, ale vyrovnaně. Co se týče tělesných proporcí dítěte, tak v tomto období dosahuje cca 20 až 40 kg a míra se pohybuje okolo 120 až 150 cm. Za rok většinou vyroste o 5 až 7,5 cm (Allen, Marotz, 2002). Dítě je obratné, dynamičtější a okolo 10. roku života má nejvyšší tempo. Dítě převládá i pohybovou vytrvalostí, přesností a rychlostí - zvláště ruky. Spontánní pohyb vstupem do školy sice trochu upadá, ale na druhou stranu převládá potěšení z pohybu a začíná potřeba pro jeho zdravý vývoj. Ve volném čase se dítě nadále věnuje hře, která je ale více tvořivá, má v oblibě také stolní a skupinové hry a provozuje sport.

Velmi často se říká, že dítě v tomto věku vypadá jako „samá ruka a samá noha“, což je dáno délkou kostí paží a nohou, které jsou zrovna ve fázi rychlého růstu. Dalším typickým znakem je také vypadávání mléčných a růst nových zubů. Myslím, že toto období se zaryje do mysli každému jedinci, když rodiče s pomocí kapesníku či kliky u dveří vytrhávají vyviklaný mléčný zub. Také rysy v obličeji se začínají podobat dospělému člověku (Allen, Marotz 2002).

Dítě v období mladšího školního věku je převážně kladně citově naladěné, rádo se druží, komunikuje, převládá u něj bezstarostnost a citová povrchnost - dítě si je vědomé svého "JÁ", má určité sebevědomí. Toto období je také typické pro obohacování a prohlubování citů. Dítě se vstupem do školy setkává s řadou vrstevníků, se kterými navazuje kontakt, učí se žít v souladu s novými podmínkami školy, učí se podřizovat, spolupracovat skupině, ale i se podřídít autoritě – učitelce/i.

Zpočátku mladšího školního věku převládá u dítěte heteronomní morálka, kdy je dítě schopno respektovat to, co chtějí druzí, akceptují hodnoty jako objektivně dané, avšak koncem tohoto období začíná autonomní morálka, která je závislá na vzájemné spolupráci dětí mezi sebou. Dominantní již není jednostranná úcta k autoritě, ale vztahy v horizontální rovině. Děti postupně přicházejí na to, že vůči druhým by se měly chovat tak, jak chtějí, aby se druzí chovali k nim

Co se týče percepčního a kognitivního vývoje, tak se u dítěte prodlužuje doba pozornosti, vydrží pracovat delší dobu, avšak doba soustředění může různě kolísat. Dítě by již mělo chápat pojem času, pohybu, rozeznává čtyři roční období, pamatuje si svátky a hlavně činnosti, které jsou s tím spojené. Během mé praxe v první třídě jsem se setkala s tím, že děti ani moc nevěděly, o jaký svátek jde, nedokázaly ho pojmenovat, avšak věděly přesně, co s rodiči během tohoto svátku dělaly. Jako další činnost, která děti velmi bavila, byly skládanky, počítání a třídění či hry s tužkou a obrázky. V tomto věku by děti již měly znát hodnotu peněz, a co si za ně mohou koupit. Také velmi rády zacházejí do světa fantazie – věří na nadpřirozené postavy, Ježíška a také si začínají uvědomovat pojem smrt.

Děti s nástupem do školy začínají používat úmyslnou paměť. Musí se učit novým věcem, proto na začátku období převládá logická paměť a v závěrečné fázi období se mechanické zapamatování celkově mění k logickému. Domnívám se, že v tomto období je také velmi důležité, aby se dítě během raných školních let začalo zajímat o knihy (pokud tomu tak doposud nebylo). Dítě ovládá asi 5000 slov a v souvislosti se čtením získává informace, dokáže kriticky myslet a tím se odklání od dětské naivity. Rozvoj čtenářství je spolu s komunikací nástrojem sociální interakce (Wildová, Křivánek, 1998), a je součástí primární gramotnosti. Díky převratnému rozvoji techniky se v nejvyspělejších státech světa setkáváme s tzv. funkční

gramotností. Dle Wildové tento pojem znamená: „Miliony lidí, kteří prošli základním vzděláním, projevují tak nízkou úroveň zvládnutí dovednosti čtení, že tím jsou prakticky společensky diskvalifikováni. Mají nejen značně horší podmínky při hledání pracovního uplatnění, ale vůbec ve společenském životě.“ Z tohoto je jednoznačné, že pokud se dítě během školních let nerozvíjí nebo se rozvíjí špatným směrem, může to mít dopad na jeho celý život. Proto je opravdu důležité, aby se učitel prvního stupně se snažil poskytnout dětem takové prostředí, které bude mít na ně pozitivní vliv a dá dítěti radost se učit.

Koncem období mladšího školního věku se vlivem hormonálních změn organismu projevuje citová rozkolísanost (změny nálad, mrzutost, plačtivost) a v závislosti na tyto citové změny dochází i ke změnám pozornosti. V tomto případě je vhodné zvolit takovou aktivitu, při které je dítě dostatečně zaměstnané, vyčerpá energii a jeho rozkolísanost a roztržitost se tolik neprojevuje.

1.2 Vstup dítěte do školy

Vstup dítěte do školy je velmi důležitým okamžikem, který je v naší společnosti ritualizován. Jedná se o velký okamžik nejen pro dítě, ale pro celou jeho rodinu a blízké. Dítěti se nástupem do školy zvýší společenská a sociální prestiž, ale také ho doprovází změna životního stylu a zvýšení nároků. Během svého života prochází různými životními etapami svého života a v každé etapě se dostává do určité role. Pokud splní požadavky spojené se zápisem, dostává automaticky roli žáka, kterou si nemůže vybrat, nýbrž je získána automaticky: „Role školáka není výběrová, dítě ji v určitém věku získává automaticky. Je limitována jen dosažením věku a odpovídající vývojové úrovní.“ (Vágnerová, 2000, s. 134)

To, že dítě nastoupí do školy, může pro rodiče znamenat potvrzení jeho normality. Dítě přijímá poprvé i „objektivní“ normy hodnocení svých znalostí, postojů i svého chování vyjádřené známkami a školním vysvědčením. Škola se pro něj stává nejen rozhodujícím místem jeho systematického vzdělávání, ale také významným místem jeho výchovy a sociálního života.

Dítě přechází od dosud dominantní hry ke smysluplné organizované práci. Otto Čačka (2000, s. 170) k tomuto tématu uvádí: „Rozdíl mezi v předškolním věku dominující hrou a školní prací spočívá především v rozdílné míře mezi vědomím povinnosti a v odlišném důrazu buď na činnost, nebo na výsledný efekt. Obtížnost sladění těchto protikladných aspektů zůstává dodnes nesnadno řešitelný problém „školy hrou“. Práce i hra však paralelně provázejí člověka po celý život a poskytují mu, každá svým způsobem, vedle širokého uspokojení i řadu podnětů k mnohostrannému duševnímu rozvoji.“

V tomto období se také v souvislosti se změnou požadavků mění dosavadní zaběhlé rituály, přístup dospělých k dítěti, režim dne, ale také role dítěte a s tím spojené požadavky, které jsou na něho kladeny.

1.2.1 Zápis do 1. tříd

Zápis do školy je velmi důležitým mezníkem v oblasti seznámení se dítěte a rodičů se školou. Jedná se o první styk s prostředím, kde bude dítě po dobu devíti let vykonávat povinnou školní docházku. Hlavním cílem zápisu je spolu s odborníky zvážit, zda dítě je připraveno na nároky školy. Pro rodiče je to velmi významný moment a to hlavně z toho důvodu, že pokud dítě předtím nenavštěvovalo mateřskou školu nebo nebylo vůbec v kontaktu s vrstevníky, mohou nyní posoudit, zda jejich dítě nezaostává za ostatními. Každá škola provádí formu zápisu trochu jiným způsobem. Někde se můžeme setkat s určitou modifikací testů školní připravenosti, kdy mohou děti například plnit různé úkoly formou hry na jednotlivých stanovištích nebo pouze rozhovorem s učitelem. Na některých školách mohou rodiče dokonce dostat užitečné materiály, ohledně školních aktivit či informace, jak potomka nejlépe připravit na školní docházku.

Ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. se zápis do školy popisuje takto: „Povinností zákonného zástupce je přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku. Rodiče přihlašují své dítě nejčastěji do tzv. „spádové školy“. Jedná se o základní školu, která je zřizována obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském

obvodu, v němž má žák místo trvalého pobytu. Zákonný zástupce může zvolit pro své dítě jinou než spádovou školu. Zde ovšem nemusí být přijato z kapacitních či jiných důvodů. V případě, že je dítě přijato k plnění povinné školní docházky na jinou než spádovou školu, je povinen ředitel této školy oznámit tuto skutečnost, nejpozději do konce března kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, řediteli spádové školy (Zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání /školský zákon/).

Všeobecně se základní školy u zápisu se školy velmi často snaží představit školu rodičům i dětem tak, aby se dítě při prvních dnech školní docházky dokázalo volně orientovat v prostorách školy. Například některé školy připravují školní zápis formou stanovišť po celé budově školy. Dítě tím získá lepší představu o prostoru, ve kterém bude pobývat každý den.

Jak jsem se již zmínila, tak na některých základních školách může zápis probíhat formou rozhovorů, který je často doplněn dotazníkem týkající se školní připravenosti. Učitel v tomto případě zkoumá jednání dítěte, jeho rozvoj jak po stránce fyzické, ale i psychické a sociální.

Dle mého názoru je velmi důležitá skutečnost, že se rodič i dítě mohou setkat u zápisu s dalšími odborníky - s učitelkami z mateřských škol, s výchovným poradcem či dětským psychologem z pedagogicko-psychologické poradny, a to jak z důvodu získání informací týkající se jednotlivých oborů, tak i možností kontaktovat jednotlivé odborníky v budoucnosti.

Zápis je opravdu jedna z nejdůležitějších událostí v životě dítěte a spolu se vstupem do školy je tento okamžik velice ritualizován. Základní školy jsou si tohoto faktu vědomi, a proto se snaží nabudit takovou atmosféru, která dodá jak dětem, tak i rodičům velmi příjemný pocit – a to nejen barevnou výzdobou školy, ale i třeba i rozdáváním pamětních listů apod..

Co se týče organizačních věcí, tak ředitel školy, ve které bude dítě plnit povinnou školní docházku, písemně informuje rodiče dítěte o přijetí dítěte do školy, příp. povoluje odložení školní docházky. Ředitel školy může povolit předčasný nástup

do školy i odklad školní docházky na základě vyjádření odborného pracoviště a souhlasu rodičů.

1.3 Mateřská škola a její ukotvení v RVP

Předškolní vzdělávání neboli předškolní výchova představuje první etapu celoživotního vzdělávání a je součástí českého systému vzdělávání. V nejširším pojetí se zaměřuje na uspokojování přirozených potřeb dítěte a na rozvoj jeho osobnosti.

Dle Jeřábkové je mateřská škola: „místem kooperace a komunikace, kde se děti vzájemně stýkají a rozvíjejí, místem společného pobytu a her, místem, v kterém mnohé děti poprvé získávají kamarády a poprvé se dostávají do skupiny sobě rovných, s nimiž tvoří společenství. Otvírá dětem nová pole pro jejich jednání a chování a pomáhá jim získat sebejistotu a důvěru v sebe samé v mnohostranných kontaktech s dětmi i dospělými“ (Jeřábková, 1993, s. 55).

Z. Matějček (1994) přirovnává mateřskou školu k terapeutickému prostředí, ve kterém děti emocionálně labilnější, nachází prostřednictvím různých her a společnosti vrstevníků takové prostředí, které je především pro ně samotné přínosným a bezpečným a slouží k jejich pozitivnímu rozvoji či k překonávání překážek.

RVP PV (2004) stanovil tři základní rámcové cíle, kterých má být na konci předškolního věku dosaženo. Jedná se o rozvoj dítěte, jeho osobnosti, o osvojení základních hodnot, tradic či postojů vůči společnosti, ve které žijeme. Pedagogové u dětí také usilují o postupné osamostatnění se, o získání sebedůvěry, hrdosti, a o aktivní postoj ke světu.

Mateřská škola tak představuje instituci sloužící k všestrannému rozvoji dítěte, můžeme ji označit jako přechod od bezstarostného dětství k postupnému systematickému vzdělávání. Mezi nejzákladnější složky rozvoje patří oblast biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a v neposlední řadě environmentální. Tyto složky jsou zveřejněny v RVP PV: „Čím úplnější a dokonalejší bude propojení všech oblastí vzdělávání, a zároveň i podmínek, za kterých probíhá, tím bude vzdělávání přirozenější, účinnější a hodnotnější“ (RVP PV, 2004, s. 15). Veškeré předávání znalostí, zkušeností je předáváno skrze nejpřirozenější dětské činnosti,

prostřednictvím hry. Neboť hra je jednoznačným prvkem socializace. Pořadí výchovně – vzdělávacích oblastí, které je nastaveno v RVP PV, je určeno pouze na základě kategorizace či přehlednosti. Jednotlivé obsahy vzdělávacích okruhů by dále měly být předávány na základě individuálních rozdílů, možností a vyspělosti každého z dětí. Předškolní vzdělávání je charakteristické svým zaměřením na individuální rozvoj dítěte.

Vzdělávací oblast Dítě a jeho tělo je zaměřeno na to, aby dítě skrze hru a herní činnosti umělo ovládat a pečovat o své tělo, dodržovalo hygienické návyky a učilo se samoobslužným činnostem a pravidlům stolování. Oblast Dítě a jeho psychika je rozdělena do tří základních kapitol. První z nich se věnuje jazyku a řeči, druhá je orientovaná na rozvoj poznávacích procesů a myšlení. Sebepojetí, city a vůle představují třetí část psychologické oblasti ve vzdělávání předškolních dětí. „Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebnahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení“ (RVP PV, 2004, s. 18). Oblast pojmenovaná Dítě a ten druhý je zaměřena na rozvoj prvků vzájemné komunikace a spolupráce, neboť právě socializace je prvotním předpokladem pro úspěšný vstup do základní školy a následné adaptace na nové prostředí základní školy. „Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů“ (RVP PV, 2004, s. 24). Základním cílem v pořadí čtvrté vzdělávací oblasti Dítě a společnost je uvést dítě do pravidel a morálních hodnot uznávaných danou společností, seznámit je s existencí kultury, uměním a krásy. Poslední oblast Dítě a svět je ve své vzdělávací podstatě zaměřena na předávání základních poznatků a vědomostí o blízkém i vzdálenějším prostředí a jevech, které dítě obklopují.

1.4 Vliv mateřské školy na vstup dítěte na základní školu

Většina dětí navštěvuje ještě před vstupem do školy pravidelně mateřskou školu, kde jsou děti na vstup do 1. ročníku systematicky připravovány. Je zřejmé, že rozdíly

mezi mateřskou školou a základní školou jsou opravdu velké. Dítě může přechod velmi těžce nést, protože spontánní hravé činnosti jsou vystřídány systematickým vyučováním. Dítě musí přijmout fakt, že spontánní aktivity musí vystřídat pozorností, a začít se záměrně soustředit, spolupracovat se spolužáky a pracovat v kolektivu. Pokud děti dříve nenavštěvovalo mateřskou školu, může být i velmi těžké se citově odpoutat od rodičů, ovládat své citové projevy v duchu společenských norem a podřizovat se autoritám. I přesto, že některé děti mateřskou školu absolvovaly a nemají sebemenší problém se zapojit do kolektivu, může strach ze školní docházky pocházet od rodičů.

Základní škola obvykle staví své požadavky na výsledcích práce a dovednostech, které dítě získalo v MŠ. Bylo by proto nanejvýš žádoucí, aby obě instituce dokázaly současně koordinovat své požadavky tak, aby mezi nimi existovala jasná a zřetelná návaznost. Zároveň je třeba dbát na to, aby se určité specifické dovednosti a schopnosti získané v MŠ při příchodu do 1. ročníku neztrácely, ale byly dále rozvíjeny a prohlubovány. Kromě obvyklých odpovědí na otázku, kdy má dítě nastoupit do školy, jaká má splňovat kritéria, se v posledních letech upíná pozornost také k vyhledávání dětí, u nichž hrozí riziko selhání v případě předčasného zaškolení. Předčasný vstup do školy může v budoucnu negativně ovlivnit nejen školní, ale také osobnostní vývoj jedince.

Na co by se ovšem nemělo zapomínat při výchově předškoláků – to jsou především návyky osobní hygieny a mezilidské komunikace. Velice by se mělo dbát na to, aby se dítě návykům, kterým je učíme, naučilo správně. „Jestliže si dítě v tomto věku zvykne čistit si zuby, pak je velice velká naděje, že už tento návyk v životě neztratí. Zvykne-li si mýt ruce před jídlem, koupat se před spaním, opláchnout ovoce apod., je velká naděje, že to bude dělat i nadále víceméně jako samozřejmost, tj. bez nucení a pobízení. Součástí hygieny i společenského chování je obsloužit se sám na toaletě. A umýt si potom ruce. Je schopno přijmout pravidla ranní i večerní toalety – jen musíme při tom sami dbát na některé výukové zásady. Nyní je také doba, kdy si mnohé věci děti osvojí i vybrané formy chování u stolu při jídle.“ (Matějček, 2005, s. 150)

Nezbytnou součástí tohoto vývoje je výchova k toleranci. Té se totiž nejlépe daří

v předškolním věku. „V mateřské škole například děti bez velkých rozpaků přijímají druhé dítě jakkoliv postižené. Prohlédnou si třeba jeho zvláštní zjev, pozastaví se nad jeho zvláštní řečí, budou se ptát, proč tak divně chodí nebo nechodí, proč nevidí nebo neslyší, ale stačí jim jednoduché vysvětlení a dál se na ono postižení dívají jako na přírodní jev, který je zajímavý, ale ne odpudivý.“ (Matějček, 2000, s. 55)

2 Školní zralost a školní připravenost

Školní zralost

S problematikou školní zralosti jsem se velmi často setkávala při studiu na vysoké škole, ale i v praxi. Domnívám se, že školní zralost vyplývá z výchovných prostředků předškolního dítěte.

Co to vlastně školní zralost je? Na tuto otázku nám odpovídá mnoho odborných dokumentů a různé odpovědi můžeme najít i na stránkách internetu. Matějček definuje školní zralost jako: „Schopnost dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na jeho nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským.“ (Matějček; Dytrich, 1994, s. 94)

Dále uvádí například Vašutová: „Školní zralost jako připravenost pro školu bývá obecně pojímána jako výsledek biologického procesu zrání nervového systému a celé dosavadní zkušenosti jedince. Současně zahrnuje i zralost rozumovou, citovou a sociální. Ty jsou výsledkem součinnosti zrání CNS se stimulujícími faktory prostředí.“

(Vašutová, 2005, s. 46)

Dá se tedy říci, že školní zralost je schopnost dítěte přizpůsobit se nárokům, které na ně klade škola, resp. školní vyučování. Je to takový stav tělesného a psychosociálního vývoje, kdy je dítě přiměřeně fyzicky i psychicky disponováno pro požadovaný výkon ve škole a kdy samo zažívá pocit uspokojení ze zvládnutí úkolů, které jsou na ně kladeny. Je výsledkem biologického procesu zrání nervového systému a celé dosavadní zkušenosti jedince.

Dle Dittricha rozumíme zralost: tělesnou, rozumovou, citovou a sociální (Dittrich, 1998).

Za nezralé můžeme označit děti s dílčím oslabením ve vývoji některých psychických funkcí a schopností. Jejich celková rozumová úroveň musí odpovídat širší normě, neměla by být nižší než lehce podprůměrná. Pokud by nadání dítěte bylo nižší, tedy hluboce podprůměrné, jednalo by se již o snížení předpokladů pro zvládnutí požadavků základní školy a odložení školní docházky by zde nesplnilo svůj účel.

Současná společnost vyžaduje od lidí stále vyšší nároky na vzdělání, což je patrné i v nižších třídách ZŠ. Ne všechny děti však do školy nastupují s dobrými předpoklady pro její úspěšné zvládnutí, existuje zde řada faktorů příznivě nebo naopak nepříznivě ovlivňujících školní úspěšnost.

V publikaci Pedagogicko-psychologická diagnostika se autor (Dittrich) zmiňuje o faktu, že poměrně vysoký počet rodičů žádalo o odklad školní docházky. Informace vycházejí z projektu z roku 1976. Pro ilustraci: v polovině 80. let v ČSR mělo odklad školní docházky cca 13 % dětí z populace (Dittrich 1998).

V současnosti využívá možnosti odložit nástup povinné školní docházky mnoho rodičů šestiměsíčních dětí, takže zhruba čtvrtina dětí nastupuje k plnění školní docházky v pozdějším věku (Výroční zpráva MŠMT o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy ČR v r. 2008, ÚIV, 2008).

Školní připravenost

Velmi často se pojem školní zralost zaměňuje s pojmem školní připravenost a školní způsobilost. Tyto pojmy spolu velmi úzce souvisí, avšak každý má jiný význam. Pro úspěšné zvládnutí role školáka jsou potřebné také mnohé kompetence, které jsou závislé na učení a tudíž i na specifickém působení sociálního prostředí. Tyto kompetence jsou základem školní připravenosti (Vágnerová, 2000).

Kropáčková (in Informatorium 2/2004, s. 7) definuje školní připravenost jako: „aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech jeho oblastech s přihlédnutím k vnitřním vývojovým předpokladům i vnějším výchovným podmínkám“. Konkrétně tento termín zahrnuje psychickou vyspělost podmíněnou biologickým zráním a vlivy prostředí.

Monatová (2000) rozlišuje vnější a vnitřní připravenost pro školu. Vnější připravenost v sobě zahrnuje zájem dítěte o školní prostředí (umístění třídního nábytku, obrazů). Některé děti nepovažují zadané školní úkoly za povinné, učení vnímají jako hru. Tyto děti nemají zatím vytvořeny návyky rozumové práce a z tohoto důvodu dosahují kladných výsledků pouze ve školních předmětech nenáročných na myšlení, např. hudební, tělesná, výtvarná výchova. Vnitřní připravenost je důležitým

předpokladem úspěšného zvládnání školních požadavků a možností přizpůsobit se podmínkám školy. Zahrnuje v sobě určitou úroveň rozumových schopností, učebních dovedností, citů, poslušnosti a ukázněnosti, sociálních vztahů i zájem o učení. Vnitřní připravenost znamená vlastní způsobilost ke školní docházce.

Podle Monatové (2000) je školní připravenost pro školu součástí pedagogické zralosti, kterou definuje jako integraci tělesné i duševní, společenské a výchovné vyspělosti dítěte. Označuje schopnost umět se orientovat ve všech oblastech adekvátně věku a přiměřeně požadavkům, které na ně společnost klade, přijímat a reagovat odpovídajícím způsobem na edukační působení (Monatová, 2000).

Školní připravenost podle Vágnerové (1996) v sobě zahrnuje hodnotu a smysl školního vzdělávání, dosažení určité úrovně socializace a orientaci v hodnotovém systému a normách chování.

- Hodnota a smysl školního vzdělávání.

Nástup do školy mění způsob života dítěte. Škola je reprezentantem obecných hodnot společnosti a rozvíjí děti tak, jak to považuje společnost za žádoucí. Každé dítě si ze své rodiny přináší jisté kompetence, které představují určitý předpoklad pro zvládnutí role školáka. Nedostatek základní kulturní zkušenosti nebo její odlišnost vede k tomu, že dítě nárokům školy nestačí a své kompetence neuplatní a ty potřebné nezíská.

Motivace ke škole a školnímu vzdělání se rozvíjí pod vlivem názorů a postojů rodičů. Děti žijící v rodině, kde rodiče čtou, učí se, navštěvují kulturní akce, mají určitou profesní roli vyžadující vzdělání, lépe chápou důležitost vzdělávání. Rodiny z nižších sociálních vrstev sice verbálně zdůrazňují význam školního vzdělávání, avšak v rovině chování a způsobu života zdůrazňují jiné vlastnosti a dovednosti. Škola může být vnímána i jako místo možné konfrontace hodnotového systému rodiny a společnosti, kterou škola reprezentuje. V některých rodinách chybí smysl školního vzdělání, i když je verbálně zdůrazňován. Dětem, které žijí v takovýchto rodinách, chybí základní motivace k učení. Za dobré známky nikdo děti neocení a ty se zákonitě přestanou učit.

- Dosažení určité úrovně socializace

Při nástupu do povinného vzdělávání musí dítě dosáhnout určité socializační úrovně, aby mohlo zvládnout pro něj novou roli školáka a aby škola mohla splnit svou úlohu a nezpůsobila u dítěte stres. Dítě školsky připravené by mělo umět rozlišovat různé role a také diferencovat chování, které je ve vztahu k různým rolím žádoucí, popř. nežádoucí. Dítě by mělo vědět, jak se chovat ve vztahu k učiteli. Dítě sociálně nepřipravené pro školu nechápe význam, specifičnost a asymetrii jednotlivých rolí, těžce se adaptuje na školní prostředí, což se postupně projeví i ve školním výkonu. Pro úspěšnou adaptaci dítěte na školu je důležitá schopnost verbální komunikace. Pokud dítě nechápe to, co učitel říká, nedokáže se v situaci orientovat, a tudíž se chová i méně adekvátně. Jakýkoliv nedostatek nebo porucha řeči modifikují vztah žáka a učitele, projeví se změnou v jejich komunikaci a odlišným postojem učitele k tomuto dítěti (Vágnerová, 2000, s. 159). Špatně mluvící dítě se často komunikaci vyhýbá, raději nemluví, aby nebylo vystaveno výsměchu spolužáků. Výsledkem je pak menší školní úspěšnost a zvýšené riziko sociální izolace. Dítě, které neovládá dostatečně vyučovací jazyk, nemůže být ve škole úspěšné, neboť značná část výuky je na znalosti jazyka závislá.

- Orientace v hodnotovém systému a normách chování.

Na počátku školní docházky by mělo dítě chápat a respektovat základní normy sociálního chování. Hodnoty a normy přejímá dítě zejména z rodiny, ve které žije. Někdy nastává rozpor mezi normami rodiny a společnosti, což působí pro dítě značnou zátěž a dítě vlastně neví, jak se má chovat. V jiném případě nemusí mít dítě normy dostatečně zafixované, a tudíž se podle nich nechová. Nedostatečné zvládnutí potřebných norem chování se projeví v problémové adaptaci na školu. V šesti letech má dítě vědět jaké chování a jednání je správné i bez aktuálního vlivu autority.

Vágnerová (2000) nazývá toto stadium morálního vývoje podle Kohlberga jako stadium „hodného dítěte“, v němž je kladen důraz na splnění sociálního očekávání. Akceptace norem u dítěte závisí na hodnocení autorit, které jsou pro dítě citově

významné. Jejich souhlas s chováním dítěte potvrzuje správnost těchto norem a dítě uspokojuje. Důležité je, aby dítě bylo schopno řídit své chování podle příslušných norem a aby je motivovaly k určité činnosti, kterou lze považovat za žádoucí.

2.1 Posuzování školní zralosti a školní připravenosti

Vzhledem k tomu, že školní zralost je výsledkem biologického procesu zrání nervového systému, posuzujeme ji ve čtyřech oblastech. V oblasti tělesné, rozumové, citové a sociální zralosti.

Při vstupu dítěte do školy je nutné zhodnotit jeho celkovou vyspělost. Problémem školní zralosti se zabývali v posledních desetiletích z našich autorů mimo jiné.

J. Langmeier (1961), J. Jirásek (1966), dále A. Kern (1963), jeho test o šesti částech modifikovali a zkrátily Jirásek a Tichá (1969), protože původní Kernův test byl časově náročný.

Pro odborné psychologické posouzení školní zralosti jsou používány níže uvedené testy (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001):

Orientační test školní zralosti, který je u nás nejznámější a nejvíce používaný.

Tento test vypracoval Jirásek jako českou verzi Kernova testu. Je časově nenáročný a má především význam orientační a depistážní. Obsahuje kresbu lidské postavy, obkreslování věty a kopírování určitého počtu teček s daným rozmístěním. Autor mu vytýká jednostrannost přístupu k dětské psychice a zanedbání verbálních projevů. Doporučuje doplnit test rozhovorem. Děti podchycené tímto testem by měly být vyšetřeny pediatrem, psychologem a pedagogem.

O. Kondáš doporučuje zjišťovat školní zralost spíše s výhledem včasné intervence než odkladů školní docházky. Jeho materiál „Pozorovací schéma na posuzování školní způsobilosti“ slouží především k orientaci pedagogů. Na základě výsledků lze vypracovat intervenční programy. Pozorovací schéma obsahuje tyto dílčí faktory:

- Řeč: výslovnost, komunikace, reprodukce obsahu, vyjadřovací schopnosti.
- Činnost a hra: vztah k nim a zájem o ně, osvojování nové činnosti.
- Motorika: ovládání pohybové aktivity, zručnost, obratnost.
- Grafomotorika.
- Sociabilita.
- Zvládnutí prvků sebeobsluhy.
- Emocionalita.
- Chování: samostatnost, aktivita, hravost, disciplinovanost, přizpůsobivost.

Pro každou oblast jsou vypracovány charakteristiky, které učitel zatrhává a poté vyhodnocuje. Domnívám se, že šíře zahrnutých faktorů poskytuje podrobnější, ucelenější obraz o dítěti oproti testu Jiráskovu. Je možné je i vhodně kombinovat.

(Zelinková, 2001)

Vývojový test zrakového vnímání M. Frostigové: Byl vytvořen pro účely hodnocení zrakového vnímání u dětí. Vychází ze stupňů vývoje zrakového vnímání. Každý nižší stupeň je předpokladem k rozvinutí nové kvality stupně vyššího.

Vymezení jednotlivých stupňů:

- 1. stupeň: vizuomotorická koordinace
- 2. stupeň: vnímání figury a pozadí;
- 3. stupeň: konstantní vnímání tvaru;
- 4. stupeň: zrakové vnímání polohy předmětu v prostoru;
- 5. stupeň: vnímání polohy dvou nebo více předmětů v prostoru vůči sobě navzájem. (Pokorná, 2001, s. 176-177)

Dle předešlých odstavců je zřejmé, že k zjištění školní zralosti je k dispozici mnoho literatury a testů, které velmi dobře zjistí, zda je dítě dobře připraveno pro školu.

Další zjišťování:

Zkouška vědomostí předškolních dětí podle Matějčka a Vágnerové zjišťuje rozumové schopnosti a míru jejich uplatnění. Nejedná se přímo o zkoušku inteligence, ale zjišťují se rozumové schopnosti i míra jejich uplatnění.

Edfeldtův reverzní test: Zjišťuje schopnost rozlišovat zrcadlové tvary, a tím připravenost ke čtení. Jde o percepční zralost či nezralost dítěte. Test obsahuje figury, které se liší podle osy v rovině horizontální či vertikální. Dítě určuje, zda jsou obrazy stejné, či rozdílné.

Obrázkově-slovníková zkouška: Autorem je O. Kondáš. Test obsahuje 30 barevných obrázků, na nichž jsou zobrazeny různé věci, zvířata, činnosti. Zkouška je určena k hodnocení kvality pasivního slovníku, tj. znalostí názvů určitých konkrétních objektů a situací. Zkoušku lze využít jako součást testové baterie při hodnocení školní zralosti.

Zkouška sluchové diferenciacce (WM): Vytvořil jej J. M. Wepman a pro potřeby české praxe jej upravil Z. Matějček. Slouží pro posouzení schopnosti dětí sluchově rozlišovat zvuky mluvené řeči.

Zkoušek laterality bylo vytvořeno značné množství, ale v české klinické praxi je nejvíce užívaná zkouška Z. Matějčka a Z. Žlaba.

Při diagnostice školní zralosti se užívají: testy inteligence Kaufmanův ABC, Wechslerovy zkoušky inteligence - WISC-III, Pražský dětský Wechsler, TIP – test intelektového potenciálu aj. K diagnostice lze využít také kresebné techniky, projektivní kresebné metody a další. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001)

Mezi další testy, které se při zjišťování školní zralosti využívají, patří např. Krohův, Zullingerův, Schenka-Danzingerové, Bühlerové-Hetzerové, Hawiva-Hannover-Wechslerův inteligenční test pro předškolní děti, KIFTK-K-kognitivní test

schopností -mateřskoškolská forma, HSST-Heidelberský neslovní test školní zralosti aj. (Monatová, 2000, s. 67)

K této problematice se vyjadřuje také Monatová (2000, s. 67), která uvádí: „Opakované delší pozorování dětí v mateřské škole, longitudinální výzkumy, pravidelný kontakt s rodiči a systematické výchovné působení přináší mnohem uspokojivější a objektivnější výsledky než krátkodobá zkouška, kterou nelze obsáhnout celou řadu významných pedagogických faktorů. Psychologické testy proto mohou mít pouze orientační hodnotu.“

„Pedagogická diagnóza se orientuje na to, jak jsou rozvinuté základní vědomosti, dovednosti a návyky dítěte, nakolik je seznamováno s prostředím, jež je obklopuje, jaká je kvalita jeho řeči a myšlení, zda má zájem o hru a o další činnosti včetně učení.“ (Monatová, 2000, s. 63)

Vzhledem k uvedeným skutečnostem se domnívám, že je třeba věnovat velkou měrou pozornost při diagnostikování osobnosti dítěte, a to v takové situaci, která je mu blízká a ve které bude moci plně prokázat své schopnosti a dovednosti. Učitel by měl být v tomto procesu pozorovatelem přirozené aktivity dítěte a sledovat jeho běžné projevy. Přímé pozorování je dle mého mínění nejpřirozenějším způsobem poznání individuality a osobnosti dítěte. Nad samotným diagnostickým procesem je třeba se důsledně zamyslet a ujasnit si metody a cíle vlastního diagnostického procesu.

Pro školu připravené a zralé děti se většinou do školy těší. Se svojí novou rolí žáka se vyrovnávají bez výraznějších potíží. Daří se jim zvládat nové úkoly a získávají tím sebedůvěru. Nastupující dítě do školy musí být pro školu způsobilé nejen po tělesné, ale také po duševní stránce. Je dostatečně vyvinuto po stránce rozumové, emočně sociální, volní, pohybové a pracovní. (Kohoutek 1988)

2.1.1 Zralost psychická

Dle Žáčkové a Jucovičové (2005) dítě ve věku od šesti let přechází od konkrétního, názorného myšlení k obecnějšímu myšlení. Projevuje se analyticko–

syntetická činnost a dítě začíná více vnímat jednotlivosti a chápat vztahy mezi nimi. Tato činnost se projevuje nejen v myšlení, ale i ve vnímání. Dítě rozebírá části a opět je dokáže složit v celek. To samé se můžeme rozpoznat i v dětské kresbě, kde by mělo být dítě schopno napodobit geometrické tvary, správně zobrazovat figurální kresbu a kresba by měla být bohatá na detaily, propracovaná a vyspělá. Pro rozvoj dovednosti psaní by dítě mělo mít správný a fixovaný úchop tužky. Všechny tyto faktory jsou velmi důležité pro úspěšné zvládnutí matematiky, čtení a psaní. Neměli bychom však zapomenout i na vizuomotorickou koordinaci. Dle Žáčkové a Jucovičové má dítě ve věku školní docházky záměrnější, účelnější pohyby a mělo by být schopno alespoň zčásti ovlivňovat svou motorickou aktivitu. Důležitá je i dosažená úroveň v rozvoji řeči (bohatá slovní zásoba, eliminace poruch výslovnosti, gramaticky správná řeč). Velmi důležitou otázkou je úroveň pracovní zralosti. Zájem o hru sice ještě přetrvává, ale současně by se mělo dítě zajímat o činnosti podobající se školním úkolům (např. úkoly v dětských časopisech). Mělo by umět záměrně se soustředit po určitou dobu, pracovat v řízené činnosti, mělo by být samostatné a aktivní, stačit v pracovním tempu ostatním dětem.

2.1.2 Zralost fyzická

Fyzickou zralost, ale zároveň zdravotní stav posuzuje dětský lékař. Dítě by mělo odpovídat výškou a hmotností věku šesti let. Děvčata by měla v tomto věku dosahovat průměrné výšky 105 až 115 cm, chlapci 110 až 118 cm. U děvčat se váha pohybuje mezi 19 a 23 kg, u chlapců pak mezi 17 a 22 kilogramy. Jak jsem se již zmínila dříve, tak dalším ukazatelem na fyzickou zralost je počátek výměny chrupu, která začíná u horních předních zubů. Ověření, zda dítě dospělo do fáze, kdy je růstově způsobilé pro školu, nabízí takzvaná "Filipínská míra", tedy zda si dítě sáhne pravou rukou přes temeno hlavy na levé ucho (<http://trishamad.blog.cz/0802/skolni-zralost>). Pokud tyto faktory nesplňuje a dítě je drobné a slabé, může být velmi ohroženo jak z důvodu vysoké unavenosti při výuce, tak i pocity méněcennosti v kolektivu. Žáčková a Jucovičová se o nevyzrálých dětech vyjadřují takto: „I chronická, často se opakující onemocnění oslabují organismus dítěte a mohou ovlivnit jeho školní úspěšnost. Rok odložené školní docházky může využít k posílení obranyschopnosti dětského

organismu, který pak není vyčerpán častými onemocněními, a dítě v 1. třídě tolik nezameškává vyučování.“ (Žáčková, Jucovičová, 2005, s. 2)

2.1.3 Zralost sociální

Sociální zralost je nedílnou součástí k posouzení školní zralosti. Aby splnilo podmínky pro vstup do školy, musí zvládat určité podmínky, mezi které bezpochyby patří základy sebeobsluhy (oblékání, používání příboru apod.), ale také by mělo být schopno trávit delší čas mimo okruh rodičů a případně unést i neúspěch. Je také velmi důležité, aby se dítě podřídilo frontální formě práce ve skupině, aby dokázalo plnit požadavky skupiny a kooperovat ve skupině. Emočně by mělo být dítě stálejší než v předchozí době, kdy velmi často docházelo ke kolísání nálad. Také by mělo umět regulovat svá přání, potřeby i chování. Na počátku tohoto období je tedy většina dětí připravena opustit na krátkou chvíli bezpečí rodiny a zahájit navazování vztahů mimo rodinu. Při završení předškolního období by školsky "zralé" dítě mělo být připraveno vzít na sebe roli školáka a vstoupit do světa povinností.

Dítě se během svého života setkává s mnoha nepříznivými životními peripetemi, jako je rozvod rodičů, smrt někoho blízkého v rodině, ale i emoční pasivita matky a další. Díky těmto negativním zkušenostem může být dítě precitlivělé, úzkostné nebo i zvýšeně neklidné, impulzivní a v horším případě deprivované. To vše ho může velmi negativně ovlivnit jeho školní úspěšnost a vést k dlouhodobější nechuti ke studiu.

Jak jsem se již zmínila, věk dítěte je jedním z nejdůležitějších faktorů pro vstup do školy. Žáčková a Jucovičová popisují zápis do 1. třídy takto: „K zápisu do základní školy přiházejí děti, které k 31. srpnu běžného kalendářního roku dovrší věk šesti let. V první třídě se pak najdou děti, kterým bylo 6 let např. v červenci anebo v srpnu, ale i děti téměř sedmileté, narozené např. v září, dále pak děti více než sedmileté po již uskutečněném odkladu školní docházky. Výzkumy dokazují, že děti narozené v letních měsících jsou častěji ohroženy neúspěchem během začátku školní docházky.“ (Žáčková, Jucovičová, 2005, s. 3)

2.2 Dítě školsky zralé a nezralé

Odborná literatura uvádí, že 10-15% dětí, které při nástupu do školy dovršily šesti let věku, je školsky nezralých. U mladších dětí, tzn. těch, které šesti let dovršily do konce kalendářního roku, je školsky nezralých 50-60%. Důsledkem těchto faktů je špatný prospěch a neurotizace dětí, které vstoupily do školního procesu psychicky nezralé. Ve vývoji psychiky a osobnosti dítěte zůstávají trvalé stopy.

Pro školu nezralé děti nedokážou chápat rozlišnosti mezi jednotlivými rolemi. Přistupují k učiteli familiárně. Nezralost nervového systému představuje blokádu, která znemožňuje uplatnit rozumové schopnosti dítěte. Nezralost se projevuje větší dráždivostí, emoční labilitou a snadnější unavitelností. Pro nezralé děti je již nutnost udržovat určitý režim značnou zátěží. Děti školsky nezralé nejsou schopny porozumět sdělení učitele a nedovedou adekvátně odpovídat. Nedovedou dostatečně diferencovat zrakové a sluchové podněty. Nevnímají celek jako soubor částí, taková úroveň vnímání je typická pro předškoláky. Chybí jim schopnost analyzovat, což je velice důležité pro výuku psaní a čtení. (Vágnerová 2000)

Podle Rudolfa Kohoutka je pro školu nezpůsobilé a nezralé dítě, které nedokáže rozlišovat tvary, vážne u něj koordinace oka a ruky, kreslí nejistě, roztřeseně, bývá bez přiměřených pracovních návyků, je nepozorné a nesamostatné. Nedokáže se samo obléknout, obout, nezvládá osobní hygienu, potřebuje pomoc při stolování. Většinou mívá smyslové vady, vážnější poruchy řeči, bývá celkově opožděné po stránce svého rozumového vývoje. Ve zkouškové situaci je bázlivé, rychle unavitelné, neklidné, nepozorné, chová se bez zábran, tyká dospělým, nechce odejít od rodičů, brání se, je neklidné (Kohoutek 1998).

Příčiny školní nezralosti lze rozdělit do těchto kategorií:

- nedostatky v somatickém vývoji a zdravotním stavu,
- opožděný mentální vývoj, výrazně podprůměrný intelekt,
- nerovnoměrný vývoj, oslabení dílčích schopností a funkcí (lehké mozkové

- dysfunkce, poškození centrální nervové soustavy),
- neurotický rys osobnosti,
- nedostatky ve výchovném prostředí a působení na dítě (Říčan, Krejčířová a kol., 1997).

2.3 Odklad školní docházky

Pojem „odklad školní docházky“ je definován mnoha autory různými způsoby. Například Klégrová charakterizuje odklad školní docházky ve své publikaci takto: „Odklad školní docházky je preventivní opatření, které má chránit děti školsky nezralé před selháváním.“ (Klégrová 2003, s. 31). Podobné definice nalezneme i na internetových stránkách, např. internetová encyklopedie Wikipedia popisuje odklad školní docházky definicí: „Pokud dítě není dostatečně zralé, může mu být zahájení docházky odloženo o rok (případně při dalším zápise po roce je možný odklad ještě o další rok). O odklad žádají rodiče ředitele školy v takovém termínu, aby žádost mohla být vyřízena do zahájení školního roku. K žádosti je třeba přiložit zprávu od dětského lékaře a posudek z pedagogicko-psychologické poradny, ve kterých je odklad doporučen. Ředitel na jejich základě rozhodne o odkladu zahájení školní docházky o 1 rok. Bez tohoto „Rozhodnutí o odkladu“ není možné, aby šestileté dítě chodilo do školky. (Wikipedia)

Jak z výše uvedených definic vyplývá, není odklad školní docházky vhodný pro jakékoliv dítě. Většina šestiletých dětí je bez větších obtíží školní docházku schopna zahájit a zároveň zvládat i své školní povinnosti. Odklad školní docházky by proto měl být realizován pouze u dětí, které nejsou i po dovršení šesti let dostatečně školsky zralé a připravené na vstup do základní školy.

Po právní stránce upravuje podmínky pro použití institutu odložení školní docházky § 37 zákona č. 561/2004 Sb., Školský zákon. Odklad školní docházky je zde chápán dvojím způsobem, a to jako:

1. odklad zahájení školní docházky,
2. odklad u žáka, který již školní docházku zahájil, nicméně již po jejím zahájení (tzn. již v prvním pololetí první třídy) se dodatečně projeví jeho nedostatečná

tělesná či duševní vyspělost, která brání dalšímu úspěšnému vzdělávání. V tomto případě se jedná o tzv. dodatečný odklad, jenž je podrobněji zmíněn dále.

V obou případech pak vznikají pro zúčastněné osoby stejná práva i povinnosti. Primární povinností je povinnost příslušné školy o možnosti využití odkladu školní docházky informovat zákonné zástupce dítěte – tzn. ve většině případů jeho rodiče. Odklad školní docházky totiž může být realizován pouze a jen v případech, kdy zákonný zástupce dítěte o odklad ve stanovené lhůtě požádá. Pokud o odklad zákonný zástupce nepožádá, neexistuje jiná osoba (a to ani jiný příbuzný či pediatr dítěte), která by takovouto žádost mohla podat.

Žádost se podává řediteli školy, ve které má dítě školní docházku nastoupit, případně ve které již školní docházku nastoupilo. Žádost musí být doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení nebo odborného lékaře.

Odklad školní docházky může být realizován jen po stanovenou dobu – v případě odkladu před nástupem do školy je možné odložit školní docházku maximálně do školního roku, ve kterém dítě dosáhne osmi let věku. V případě odkladu po nástupu do školy pouze do začátku následujícího školního roku.

V případě, že ředitel školy o odložení školní docházky rozhodne, má povinnost doporučit zákonnému zástupci dítěte možnost vzdělávání dítěte v přípravné třídě základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy, pokud lze předpokládat, že toto vzdělávání vyrovná vývoj dítěte.

Jak již bylo řečeno, žádost o odložení školní docházky je zcela v kompetenci zákonného zástupce dítěte, pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum, pediatr či logoped popř. jiný odborný pracovník pouze vyjadřuje svůj názor, který je však nedílnou součástí žádosti o odklad.

Rozhodnutí zákonných zástupců, zda dítěti školní docházku odloží či nikoliv, by se nikdy nemělo brát na lehkou váhu. Zákonní zástupci si často neuvědomují, že svým neuváženým přístupem mohou dítěti způsobit značné obtíže v budoucím vzdělávání i následném životě. Někteří rodiče vnímají odklad školní docházky jako prodloužení dětství pro svého potomka. Neuvědomují si však, že mohou zmeškat pravý okamžik nástupu do školy. Každý z nás, a to platí i u našich dětí, je samostatné individuum. Každý z nás se jinak vyvíjí a jedná a proto i každé dítě má jinou, vhodnou dobu pro

nástup do školy. Pokud ji rodiče svým lehkovážným chováním propásnou, může se stát, že dítě svůj zájem o školu ztratí a učení se pro něj stane nepříjemnou záležitostí.

Jiným negativním jevem, který doprovází nástup do školy je i nástup předčasný. V tomto případě se z větší části nejedná o nástup do školy dětí mladších šesti let, ale o děti, které jsou věkem zralé, ale po jiných stránkách jsou školsky nezralé, popř. trpí i jinými problémy (Kropáčková in Informatorium 1/2004). V těchto uvedených případech by byl odklad více než vhodný, nicméně zákonní zástupci dítěte o něčem takovém vůbec nechtějí hovořit. Jedním z důvodů je fakt, že odklad školní docházky může být u některých rodičů chápán jako projev nenormálnosti svého dítěte. Často argumentují, že se jejich dítě do školy těší. Tento argument však není projevem školní zralosti, spíš se jedná o projev typické předškolní naivity. Proto je třeba rodičům dítěte danou situaci vysvětlit a zdůraznit důsledky předčasného nástupu do školy (Přinosilová, 2004).

2.3.1 Nejčastější příčiny odkladu školní docházky

I když dítě dovrší hranici věku šesti let, nemusí být vždy zralé nebo připravené pro zvládání školní docházky.

U nezralých dětí se většinou projevují tyto nedostatky:

- 1) Dítě se nevydrží na práci soustředit dostatečně dlouho a s potřebnou intenzitou.
- 2) Obvykle nedovede přesně diferencovat zrakové a sluchové podněty. Nedosahuje potřebné úrovně poznávacích procesů. Také nezvládnutí řeči a jazyka na určité úrovni je pro školní úspěšnost překážkou.
- 3) Dítě nezralé pro učení tato činnost sama o sobě neláká, nemá ke školní práci potřebnou motivaci. Vágnerová (2000) uvádí, že opožděný socializační vývoj zabraňuje dítěti přijmout roli školáka.
- 4) Za nezralé považujeme dítě, které trpí oslabením ve vývoji některých psychických funkcí.

- 5) Nezralé děti mohou mít také nedostatky v somatickém vývoji. Špatně navazují sociální kontakty. Chování těchto dětí bývá v hraničních situacích nejisté. Také při práci bývá rychleji unavené.
- 6) Dalším projevem školní nezralosti může být opožděný vývoj percepčně-motorických funkcí. Zejména nevyzrálá vizuomotorická koordinace např. nesprávný úchop při držení tužky, méně rozvinutá jemná motorika, nekoordinované pohyby, nevyzrálé zrakové a sluchové vnímání, nezvládnutá prostorová orientace, nevyhraněná lateralita.
- 7) Nezralé děti bývají neklidné, nebo naopak utlumené, jiné překotné a impulzivní v práci, či těžkopádné a zdlouhavé, nebo děti neobratné a nesoustředěné, infantilní, závislé na blízké osobě, nesamostatné, vzdorné, nekomunikující, uzavřené do sebe, špatně navazující jakékoli kontakty. Některé nezralé děti mají sklony k negativismu v chování apod. (Říčan; Krejčířová, 1995)

2.3.1.1 Odklad ze zdravotních důvodů

Zdravotní a tělesný stav dítěte hodnotí většinou dětský obvodní lékař, případně

odborný lékař, jestliže se u něho dítě dlouhodobě léčí. Nejčastějšími zdravotními důvody pro odklad školní docházky jsou častá nemocnost a celkově nižší odolnost organismu. „Dítě, které onemocní, ve škole zameškává výuku a musí ji pak zpětně dohánět, což vyžaduje zvýšené úsilí. Pokud je dítě po nemoci v rekonvalescenci, odolnost organismu je ještě snižena, učební zátěž je možné zvyšovat jen do určité míry, protože další zatížení by opět mohlo dítě oslabit a zvýšit náchylnost k dalšímu onemocnění. Dítěti, které je nemocné často, nejenže chybí výklad učitele a procvičení látky, ale i obtížněji učební látku doplňuje.“ (Klégrová, 2003, s. 31, 32).

Pro časté nemoci se může dítě ve školní výuce opožďovat, celková školní úspěšnost se snižuje a nedostatky z počátečních ročníků se přenáší i do dalších let. Zvýšená nemocnost neznamená, že je dítě několikrát za rok nachlazené, má rýmu a kašel či jiné krátkodobé onemocnění. Je třeba zvážit fakt, pokud by dítě čekala v době začátku školní docházky např. závažná operace s dlouhodobou rekonvalescencí, pro kterou by bylo po delší dobu ve škole nepřítomné, zda by i v tomto případě, částečně

pod individuálním vedením rodičů, výuku zvládlo. Rodičům se doporučuje, aby pečlivě prokonzultovali odklad školní docházky ze zdravotních důvodů s lékařem, který dítě zná, delší dobu sleduje jeho tělesný a zdravotní vývoj. Odhalí se tak, zda daný stav ohrožuje úspěšnost začátku školní výuky.

Nesmíme opomenout všít si, jak je dítě celkově fyzicky vyspělé, také nápadně drobných dětí, s nízkou tělesnou váhou. Ve škole jsou děti vystaveny nejen psychické, ale i fyzické zátěži. „Například jen školní taška se sešity a učebnicemi váží několik kilogramů. Dítě se bude muset několik hodin soustředit na výuku, což může u dětí méně fyzicky zdatných zvyšovat unavitelnost.“ (Klégrová, 2003, s. 32).

U některých drobných dětí se jedná o dědičnou dispozici. Rodiče jsou menší a drobnější. Dítě může být přiměřeně vitální a není potřeba dělat odkladová opatření. Jen případně zajistit, aby váha tašky do školy byla přiměřená tomu, co unese. V péči odborných lékařů jsou děti, u kterých byly zjištěny závažnější smyslové vady. Na těchto odbornících je, aby posoudili, jak dalece smyslová vada bude ovlivňovat

školní výuku a jaká opatření je třeba udělat (odklad školní docházky, zařazení do speciální školy). „Smyslový handicap může školní výuku do jisté míry znesnadňovat, proto je nutné, aby dítě v ostatních oblastech již bylo dostatečně zralé tak, aby bylo dobře připravené případné obtíže překonávat.“ (Klégrová, 2003, s. 32)

V souvislosti s novým školským zákonem je od 1. 1. 2005 rodič povinen při podávání žádosti o odklad školní docházky přiložit k této žádosti doporučení k odkladu jak od školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologické poradny), tak současně i od ošetřujícího lékaře dítěte (v minulých letech postačovalo pouze jedno z těchto dvou doporučení). Takto doloženou žádost o odklad školní docházky podává rodič dítěte písemně řediteli základní školy, do níž je dítě zapisováno. Ten ve správním řízení rozhodne o přijetí či nepřijetí dítěte do 1. ročníku.

(Novela školského zákona č. 49/2009 Sb. v § 37 odst. 1 ovšem uvádí, že není-li dítě po dovršení 6. roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy její začátek o jeden školní

rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, nebo odborného lékaře.)

2.3.1.2 Odklad z důvodů pracovní a sociální nezralosti

Otázky pracovní a sociální zralosti a rozvoje jednotlivých funkcí jsou v kompetenci pedagogicko-psychologických poraden. V poradně probíhá psychologické vyšetření, které je strukturováno tak, aby jednotlivé složky školní zralosti zachytilo. Vždy se jedná o komplexní záležitost, hodnoceny jsou všechny okolnosti dosavadního vývoje dítěte. Sleduje se současný rozvoj dovedností a existuje snaha částečně odhadnout vývojové možnosti do budoucna. Pokud se zjistí, že v některé oblasti vývoj dítěte neodpovídá nástupu do školy, je většinou poměrně dost času se na zmíněnou oblast zaměřit a procvičit ji. Velmi často jde o grafomotoriku, či rozvoj funkcí zrakového a sluchového vnímání. Poradny mohou nabízet rozvojové kurzy pro předškoláky, přičemž tyto kurzy se právě na cvičení grafomotoriky, řeči a dalších funkcí zaměřují. Rodiče mají možnost vidět, jak se jejich dítě projevuje ve skupině a mohou porovnat jeho výkony s ostatními dětmi. Přináší jim to také informace o tom, jak je dítě pracovně zralé, jak dlouho vydrží u úkolu aj.

2.3.1.3 Dodatečný odklad

Podle zákona č. 561/ 2004 Sb., § 34 odst. (3) pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit plnění školní docházky na následující rok. Dodatečného odkladu se využívá spíše výjimečně, jako opatření, které má chránit ty děti, u kterých se z jakýchkoli důvodů nepodařilo posoudit

školní zralost předem a které nastoupily do školy nezralé. Rodičům se nedoporučuje vyčkávat na skutečnost „až jak to ve škole dopadne“, a pak případně volit možnost dodatečného odkladu. „Je lepší udělat preventivní opatření, o školní zralosti svého dítěte se dopředu poradit a zvažovat možnost běžného odkladu, než čekat až na poslední chvíli, když je výuka započata. Dítě se sice s návratem zpět do školky vyrovná (pokud se s ním vyrovnají i rodiče), ale určitou nejistotu ve vztahu ke škole a nedůvěru ve vlastní schopnosti z prvního neúspěšného pokusu si může nést i do dalších let.“ (Klégrová, 2003, s. 36)

„Ale pozor! Na druhé straně ani není dobře, aby se dítěti školní docházka odkládala, nejsou-li pro to opravdu vážné důvody. Pamatujme, prosím, na jeden princip, který tu sledujeme od prvních měsíců života dítěte a který bychom ve výchově měli uvědoměle dodržovat – totiž ani příliš brzy ani příliš pozdě! Dítě by mělo být vyučováno na úrovni, která odpovídá jeho současné intelektové vyspělosti – nemělo by být přetěžováno, ale nemělo by být ani podstimulováno a podhodnoceno. Jinak totiž nejen že jeho duševní kapacita není patřičně využita, ale (což je horší) není ani patřičně rozvíjena – takže dítě je vlastně zanedbáváno.“ (Matějček, 2005, s. 179)

2.4 Předčasný nástup

O předčasném nástupu mluvíme tehdy, když dítě nastupuje do školy a ještě mu není šest let. Podle zákona č. 561/ 2004 Sb. § 36 odst. 3 povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad; dítě dosáhne šestého roku věku v době od počátku školního roku do konce roku kalendářního, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li tělesně i duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Do školy mohou být tedy zapsány děti, kterým bude šest let až po začátku školního roku, během podzimu, případně až do 31. 12. daného roku. Musí být však přiměřeně tělesně i duševně zralé. V tomto případě má tato podmínka velký význam, protože nestačí, aby vývoj dítěte byl přiměřený jeho věku, ale měl by být na úrovni jeho starších spolužáků. „Dítě totiž bude nastupovat do školy s dětmi povětšinou staršími a často až o rok. Je nutné, aby jim po všech stránkách stačilo, aby se dokázalo adaptovat na školní práci, bylo úspěšné výukově a mělo ze vzdělávání a

pobytu ve škole potěšení. Aby škola byla pro ně v zásadě přínosem. Znamená to tedy, že by mělo být ve svém vývoji zřetelně napřed.“ (Klégrová, 2003, s. 36)

Podle novely školského zákona č. 49/2009 Sb. ze dne 28. 1. 2009 (a v souladu se souborem pedagogicko-organizačních informací pro školy a školská zařízení na školní rok 2009/2010) může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce dítě, které dosáhne šestého roku věku době od září do konce června příslušného školního roku, je-li přiměřeně tělesně a duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, které k žádosti přiloží zákonný zástupce.

2.5 Pedagogicko – psychologická intervence¹

Dále bych se chtěla zmínit o pojmu pedagogicko-psychologická intervence. Intervenci před vstupem do školy je možno chápat jako opatření, které směřuje k optimalizaci průběhu vývoje dítěte, případně s cílem zmírnit až odstranit již projevující se vývojové odchylky. Při rozhodování o nejvhodnější pedagogicko-psychologické intervenci je třeba brát v úvahu nejen osobní dispozice, ale také prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, program i pojetí výuky v první třídě konkrétní školy (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2001).

Jako „tradiční“ varianta pedagogicko-psychologické intervence pro děti neadekvátně připravené pro vstup do školy je doporučováno zařazení do mateřské školy, popř. zařazení do speciální mateřské školy (např. pro děti mentálně opožděné, sluchově postižené apod.). Důležitá je zvýšená individuální práce s dítětem v mateřské škole, kdy učitelka mateřské školy rozvíjí oblasti, v nichž nezralost spočívá (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2001).

Jako další variantu pedagogicko-psychologické intervence bych ráda zmínila zařazení dítěte do přípravného ročníku na základní škole popř. skupinových setkání pro

¹ (z lat. *intervenire*, zasahovat, vstupovat do něčeho - představuje vnější zásah do nějakého procesu za účelem jej ovlivnit, změnit).

děti z jiných etnických skupin a z málo podnětného prostředí. Zřizování přípravných tříd základní školy upravuje § 47 školského zákona 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Přípravné třídy základní školy mohou zřizovat obce, svazek obcí nebo kraj se souhlasem krajského úřadu pro děti v posledním roce před zahájením školní docházky. Přípravná třída může být zřízena tehdy, pokud se v ní vzdělává minimálně 7 dětí. O zařazení žáků do přípravné třídy rozhoduje ředitel školy a na základě žádosti zákonného zástupce dítěte a na základě doporučení speciálně pedagogického centra, popř. pedagogicko-psychologické poradny (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Přípravné třídy se zřizují při základních školách, do nichž jsou zařazovány děti s odkladem školní docházky, který byl udělen z důvodu sociální a komunikační nezralosti, ale výjimečně i děti, kterým je pět let a u nichž se předpokládá, že vzdělávání v přípravné třídě vyrovná jejich vývoj. Velké procento žáků přípravných tříd tvoří žáci romského původu. Přípravné třídy mohou být naplňovány do maximálního počtu 15 dětí.

Dle vyhlášky MŠMT č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, se obsah vzdělávání v přípravné třídě řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Pedagogové při tvorbě vzdělávacího programu přípravné třídy mohou využít i dalších metodických materiálů platných pro předškolní vzdělávání. Obsah výchovy a vzdělávání v přípravném ročníku je rozpracován do jednotlivých okruhů, které se v průběhu celého dne prolínají. Těžiště práce spočívá v rozumové výchově, která v sobě zahrnuje jazykovou a řečovou výchovu, matematickou představivost a rozvoj poznání, ve vytváření kulturně sociálních a hygienických návyků a také v hudební, výtvarné, tělesné a pracovní výchově. Délku vyučovací hodiny určuje učitel v závislosti na stavu pozornosti a únavy dětí. Na konci školního roku by měli být děti schopny soustředit se asi po dobu 20 minut. Učitel respektuje individuální zvláštnosti dětí, přihlíží k jejich možnostem, schopnostem a věku. Vzdělávání dětí v přípravné třídě musí být nastaveno tak, aby děti měli dostatek času a prostoru přizpůsobit se školnímu prostředí, zvyknout si na nové požadavky a změny. Důležité je mluvit s dětmi o věcech každodenního života a formou dramatických her zkoušet běžné životní situace (Bartoňová in Pipeková a kol., 1998).

Dle Valentové (in Kolláriková, Pupala, 2001) je nejčastější a zároveň i nejstarší variantou pedagogicko-psychologické intervence před vstupem do školy odložení školní docházky o jeden rok. Problematikou odkladu školní docházky jsem se zabývala v kapitole 2.3.

Další formou pedagogicko-psychologické intervence jsou různé typy stimulačních programů. Cílem těchto stimulačních programů je rozvíjení dovedností usnadňujících nácvik čtení a psaní a podpora dozrávání psychických funkcí. Některé stimulační programy jsou určeny jen pro děti, jiných se účastní společně s dítětem i rodič. Stimulační programy se zaměřují jednak na posílení školní připravenosti i na celkový rozvoj dítěte, ale také na rozvíjení méně rozvinutých psychických funkcí. Se stimulačními programy mohou pracovat rodiče dítěte pod vedením pedagoga či psychologa, mohou být zařazeny do výchovné práce mateřských škol a činností odborných poradenských institucí jako forma skupinového i individuálního učení. U dětí s komplikovanou školní připraveností většinou jeden druh intervence nestačí, a proto je nutné kombinovat různé varianty stimulace osobního vývoje dítěte. Důležitá je spolupráce mezi rodiči, psychologem i pedagogy v mateřské škole (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2001).

Většina mateřských škol i odborných poradenských institucí nabízí vlastní ucelené stimulační programy pro předškolní děti i děti s odloženou školní docházkou. Stimulační program Metoda dobrého startu (MDS)² rozvíjí u dítěte všechny oblasti, které jsou důležité pro úspěšný vstup do školy. MDS se zaměřuje na rozvoj psychomotoriky ve všech aspektech v součinnosti se sférou emocionálně motivační a sociální, přispívá k rozvoji řeči. Cvičení MDS u dětí s normální psychomotorickou úrovní rozvoj aktivizují, u dětí s poruchami vývoje upravují nepravidelně se rozvíjející funkce (Swierkoszová, 1998).

² Tento stimulační program vypracovala v 50. letech 20. století francouzská fyzioterapeutka Budget. Pedagogicko-psychologické poradny v České republice se v 70. letech 20. století se seznamovaly s polskou verzí MDS, jejíž autorkou je Marta Bogdanowicz. Současná česká verze je prací PhDr. Jany Swierkoszové, která jako jediná v naší republice získala autorská práva od profesorky M. Bogdanovicz (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2001).

Využití MDS je všestranné: je vstupní etapou při výuce čtení a psaní, využívá se u dětí s diagnózou specifické poruchy učení, zařazuje se u dětí s odkladem školní docházky, je možno ji využít u dětí z minoritních skupin před zahájením výuky čtení, psaní, počítání a splňuje i funkci diagnostickou (Swierkoszová, 1998).

„MDS tvoří 25 lekcí, z nichž každá je postavena na lidové písni, která v různých podobách prolíná celou lekcí. Rytmu, melodiím, slovům písně odpovídají pohybová, řečová a grafomotorická cvičení (Lektorky mají k dispozici 58 pracovních listů k rozvoji grafomotoriky). Struktura lekce je členěna do 7 částí“. V úvodu se lektor snaží o vytvoření přátelské atmosféry, přivítá se dětmi. V další části dochází k posílení jazykových verbálních i neverbálních dovedností a děti se seznamují s textem písně. Následují specifická cvičení zaměřená na stimulaci zrakové a sluchové percepcce, prostorové a pravo-levé orientace. Poté děti nacvičují soustředění, zařazují se pohybová cvičení. Lidová píseň se spojuje s pohybem, využívá se míčků, stuh, polštářků. Následuje reprodukce grafického vzoru s hudebním doprovodem a zpěvem písně. Na závěr každé lekce jsou děti podněcovány k samostatnému hodnocení jednotlivých činností, čímž se podporuje rozvoj jejich sebehodnocení. Struktura jednotlivých lekcí je pouze doporučená a je inspirací pro vedoucí MDS, kterým se může stát poradenský pracovník, učitelka v MŠ nebo ZŠ (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2001, s. 231).

Dalším stimulačním programem, který lze využít v mateřské škole formou tzv. řízených činností v rámci přípravy dětí s odkladem školní docházky na vstup do školy, je edukativně stimulační skupina.

Cílem edukativně stimulační skupiny je rozvoj schopností a dovedností ve všech oblastech potřebných pro úspěšný vstup do školy. Zde také funguje úzká spolupráce mateřské školy a rodičů dítěte. Účast jednoho rodiče při realizaci edukativně stimulační skupiny je pro dítě nutná, neboť mu v nesnázích poskytuje pocit bezpečí a opory. Zároveň může rodič získat i jakýsi náhled do problému.

Matějček (1994) uvádí, že by prakticky nikdy neměl být odklad školní docházky doporučen, aniž by byly navrženy konkrétní stimulační, výchovné a vzdělávací pokyny. Při odložení povinné školní docházky je velice důležité, aby byl rok odkladu využit k vývojové stimulaci a k předškolní přípravě.

2.5.1 Metody reedukace³ u dětí s odkladem školní docházky

Pokud rodiče zažádají o odklad školní docházky, tak by se jejich aktivita měla výrazně zvýšit a zaměřit především na ty oblasti, v nichž má dítě nějaký problém. Součástí výchovného programu mateřské školy, kterou většina dětí v posledním roce před školou navštěvuje, je cílená předškolní výchova.

Pedagogové v mateřské školce při přípravě dětí pro vstup do první třídy užívají širokou škálu možností. Pro reedukaci školní nezralosti se asi nejčastěji používá osvědčená metoda, a to využití různých typů pracovních listů. Pracovních listů je opravdu nepřeberné množství, jako je např. pracovní listy pomáhající při nácviku pozornosti a postřehu, zrakového vnímání, prostorové orientace, matematických představ (početních, ale i nácvik poznání a pojmenování geometrických tvarů), zrakové analýzy a syntézy, orientaci na papíře, nácvik stříhání a vybarvování, rozvoje všeobecných znalostí, ale také pomáhají při nácviku grafomotorických dovedností. Pedagogové mohou pracovní listy různě využívat a různě variovat. Při práci s nimi lze posilovat vždy více oblastí. Hlavně z tohoto důvodu jsou při činnostech v mateřské škole oblíbeným způsobem práce s předškolními dětmi.

Jak jsem se již zmiňovala dříve, tak nejdůležitější činností v předškolním věku je hra, která také nabízí možnosti pro reedukaci v různých oblastech vývoje dítěte.

„Hra dítěti zprostředkovává poznávání světa, skutečnosti, učí je spolupráci, podřizování pravidlům, respektování ostatních dětí i dospělých, přináší nejen radost z úspěchu, ale učí je i prohrávat, nést neúspěch“ (Žáčková, Jucovičová, 2005, s. 4).

Hra je velice důležitým prostředkem pro zlepšování pozornosti. Faktem je, že pro dítě je hra velmi motivující a dítě se na ni dokáže soustředit několikrát delší dobu než na jinou činnost. Při hrách můžou být kladeny požadavky na různé psychické

³ Využití *metod speciální pedagogiky* při úpravě narušených *funkcí* (sluchu, zraku, řeči, pohybových a rozumových schopností)

procesy a vlastnosti. V mateřských školách je hra využívána v rámci běžných výchovně vzdělávacích metod. Pro reedukaci školní nezralosti se využívají hlavně hry rozvíjející smyslové vnímání, paměť a pozornost, řeč a myšlení, matematické představy, motorické a senzomotorické funkce, motorickou koordinaci a rytmicitu. Příkladů her pro rozvoj předškolních dovedností se dá najít celá škála.

3 Pedagogická diagnostika

Z hlediska historického, dá se říci, že pedagogická diagnostika má v našich zemích určitou tradici a první stopy lze nalézt u J. A. Komenského, ale nemluví se o ní jako o diagnostice, nýbrž jako o hodnocení žáka. Již v r. 2200 před naším letopočtem existovaly údajně v Číně písemné zkoušky a známkování je doložené v literatuře již od 16. stol., ale jak jsem se již zmínila, vždy se hovořilo o hodnocení. Díky rozvoji pedagogického poradenství se u nás pedagogická diagnostika rozmohla až okolo 60. let minulého století jako samostatný vědní obor (Gavora in Kolláriková, Pupala 2001).

Chtěla bych se zmínit o tom, že je velmi důležité rozlišovat pojmy diagnostikování a diagnostika. Diagnostika je určitá činnost se záměrem něco zkoumat u žáka a končí diagnostickým nálezem. Touto činností získáváme nějaké určité informace o žákovi a docházíme k výsledku. Pedagogická diagnostika je vědecká disciplína, která se zaměřuje na otázky z výchovně-vzdělávacího prostředí. Jedná se o „teoretické zjišťování, posuzování a hodnocení vnitřních a vnějších podmínek výchovně vzdělávacího procesu, jeho průběhu a jeho výsledků.“ (Gavora in Kolláriková, Pupala 2001, s. 237)

Nám, učitelům, je v praxi blízká tzv. didaktická diagnostika, která je zaměřena na sledování úrovně vzdělání a rozvoje. Sleduje mimo jiné konkrétní vědomosti, dovednosti, návyky, postoje, zájmy, nadání, způsoby chování apod. Hodnocení úrovně myšlení probíhá nejen obecně, ale i oborově (např. technické myšlení, kreativita aj.) apod.

Pedagogická diagnostika je velmi rozšířený obor, který se zabývá cílem, předmětem, strategiemi, postupy a metodami diagnostikování a také vztahem k jiným pedagogickým disciplínám.

Jako u jiných hodnocení je velmi důležité znát cíl diagnostikování. Dle Kollárikové cílem pedagogické diagnostiky je: „zjištění stavu rozvoje žáka. Přesněji jde o zjištění úrovně jeho rozvoje pod vlivem výchovného působení, tj. toho, jak se jeho vývoj měnil vlivem vyučování s danými vlastnostmi, působením učitele s danými vlastnostmi, školského kolektivu, kultury školy, její vybavení, kvalitou rodinného

prostředí atd.“ Dle toho názoru můžeme zjistit, že zde nejde pouze o diagnostiku žáka, ale také o prostředí, ve kterém se jedinec nachází a nacházel.

Na začátku diagnostikování je velmi důležité si klást otázku, co budeme diagnostikovat. Můžeme diagnostikovat jednotlivé složky osobnosti žáka, jako jsou:

- Vlastnosti kognitivní – do této oblasti hlavně spadá pozornost, jaké má žák vědomosti, úroveň paměti a myšlení, jakým stylem se žák učí apod.
- Vlastnosti afektivní – zde se jedná o zájmy, postoje, citovou stabilitu, hodnoty, představy.
- Vlastnosti sociomorální – v této oblasti mluvíme o tom, jak je žák pracovitý, jaké má přesvědčení pro práci a disciplínu a jak umí dodržovat pravidla.
- Vlastnosti estetická – zde se diagnostikuje hlavně vkus, umělecký cit a výkony.
- Vlastnosti psychomotorické – hodnotí se jemná motorika, šikovnost a fyzická zdatnost.
- Vztahy mezi žáky – do této oblasti spadá sociální klima ve třídě a to jak jsou žáci spokojeni, jak spolu spolupracují, žáci, kteří se neumí prosadit v kolektivu apod.
- Poruchy učení – převážně SPU⁴
- Poruchy chování – zde se zkoumá, zda dítě je hyperaktivní, zda chodí za školu a také jestli je agresivní. V těchto případech se většinou využívá pomoc speciálního pedagoga, lékaře či psychologa. (Gavora in Kolláriková, Pupala, 2001).

⁴ Specifická porucha učení

Další otázkou, na kterou bychom si měli odpovědět, je účel diagnostikování, kdo může diagnostikovat a v neposlední řadě také jak se diagnostikuje. Odpověď na otázku účelu diagnostikování popisuje Gavora (Kolláriková, Pupala, 2001): „Účelem diagnostikování je zjistit aktuální stav rozvoje žáka za daných podmínek výchovy a vyslovit závěry o cestě k jeho změně (ke zlepšení stavu, odstranění zaostávání, posílení pozitivních stránek osobnosti).“

Kdo může diagnostikovat? Diagnostikovat mohou učitelé a výchovní poradci spolu se školním psychologem či poradcem a lékařem a to jak jednotlivě, každý zvlášť, tak i ve skupinách, ve dvojicích apod.

Zde bych se také ráda zmínila o pojmu pedagogické konzilium⁵. Žáky posuzují učitelé, kteří v dané třídě vyučují delší dobu a žáky znají. Každý hodnotí žáka sám za sebe a na konci se dohodnou na společném závěru.

Poslední otázkou, která ještě nebyla zodpovězena, je, jak se diagnostikuje. Je pravdou, že k diagnostikování se používá opravdu velká škála metod jako je např. pozorování, rozhovor, dotazník, škálování, vědomostní testy apod. Ty, které se používají u zápisu, bych ráda zmínila v další kapitole.

3.1 Metody pedagogické diagnostiky u zápisu do 1. tříd ZŠ

Pedagogická diagnostika využívá jednak vlastních metod, jednak aplikuje metody příbuzných oborů. Jedna z metod pedagogické diagnostiky je **pozorování** (jedna z nejvýznamnějších metod v rukou pedagoga) – umožňuje získávat údaje za delší období (vývoj žáka v průběhu školního roku). U zápisu do prvních tříd je tato metoda jedna z nejpoužívanějších. **Rozhovor** poskytuje bezprostřední, někdy i důvěrné odpovědi, odhaluje aktuální prožívání žáka a jeho stav. Při řešení problémů je vhodnější strukturovaný rozhovor, v němž pedagog směřuje k cíli na základě vhodné sestavy otázek. Další metodou, která může být použita u zápisu do 1. tříd, je dotazník, ve kterém jsou písemně položené otázky. Pokud nabízí výběr z předem formulovaných odpovědí, umožňuje lepší zpracování, a lepší pochopení pro děti i rodiče. U zápisu se můžeme setkat i s **testovou** metodou. Jedná se o určitý druh zkoušek, které se skládají

⁵ Tento pojem začal používat Babanskij. Název je odvozený z lékařské praxe.

z různých úkolů. Standardizované testy jsou ověřeny na větším počtu jedinců a výsledky se zpracovávají do norem. Způsob zadávání je přesně stanoven. Nestandardizované testy jsou méně náročné na přípravu a vyhodnocení, v případě nekvalifikované přípravy mohou být ovšem méně validní.

Jako další metodu u zápisu lze požit hru, která je předškolním dětem asi nejvíce blízká. Jde o významný diagnostický prostředek, kterého lze avšak využít nejen u dětí předškolního věku. U starších žáků sledujeme výběr her, uplatnění fantazie, soustředění, motoriku, úroveň komunikace a sociální kontakty vznikající při hře a další faktory.

Samozřejmě metod pedagogické diagnostiky je mnoho, avšak ne všechny jsou vhodné u zápisu do 1. tříd. Ale protože nesou při diagnostikování velkou vážnost, ráda bych se o nich alespoň zmínila. Jedná se o **sociometrii**, která umožňuje na základě otázek kladených žákům postihnout sociální klima ve třídě a vztahy mezi žáky, které někdy výrazně ovlivňují aktuální školní výkony. Dále pak **edukometrický a kazuistický přístup** (Gavora, 1999). První z nich využívá kvantitativních metod, umožňuje porovnávat jedince mezi sebou. Je vhodný např. při přecházení žáků do vyšších ročníků, na jiný typ škol apod. Kazuistický přístup sleduje vývoj výkonnosti daného jedince bez porovnávání s jeho vrstevníky, jen v jeho referenčním rámci. Je nezbytný při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i se žáky nadanými, u běžné populace pak všude tam, kde situace vyžaduje individuální přístup. V pedagogické diagnostice je tento přístup nezastupitelný.

3.1.1 Chyby při diagnostikování

Po vymezení hlavních diagnostických kompetencí je velmi důležité zamyslet se nad možnými chybami při diagnostikování. Při pedagogickém diagnostikování se diagnostik musí snažit vyvarovat chyb ze své strany, neboť by daná diagnostická činnost ztratila smysl, ale i účinek. Také by však diagnostik svoji vinou poškodil diagnostikovanou osobu. Mezi nejčastěji uváděné chyby při diagnostikování v literatuře najdeme:

„Vymezujeme závěry z neúplných informací.

- Závěrečné formulace nejsou konkrétní, ale obecné.

- Jedná se o pouhý výčet symptomů (příznaků).
- Projevy zaměňujeme za příčiny.
- Nebezpečné jsou urychlené závěry, mohou dítěti ublížit.
- Haló efekt.
- Předsudky.“ (Swierkoszová, 2004, s. 25)

4 Závěr teoretické části

Přechod z mateřské školy do základní školy je velmi náročné období, plné změn v životě dítěte. Máme mnoho hledisek, podle kterých se dítě může posuzovat, ať se již jedná o hledisko psychologického vývoje, které se proměňuje, a zdokonalují se veškeré základní poznávací procesy. Dále myšlení dítěte přechází od symbolického k názornému, začíná být objektivnější, mizí egocentrismus a prezentismus. Také vnímání dítěte je systematictější a organizovanější, představy jsou ucelenější.

Dítě při vstupu do základní školy přijímá roli školáka, která s sebou přináší velké změny např. jiný způsob chování a kontrolovanější projevy citů. Jednou z nejdůležitějších činností dětí je hra, která je doprovází během celého dětství, a díky ní se rozvíjejí všechny složky osobnosti. Další velmi důležitou aktivitou je kreslení, malování a vlastně všechny výtvarné činnosti, jimiž nám dítě často sděluje to, co nám jiným způsobem sdělit nemůže. Zatímco v předškolním období je kresba obrazem představy, dítě v raném školním věku již kreslí opravdu to, co zná.

Důležitým aspektem, kterým jsem se v teoretické části zabývala, je školní zralost a školní připravenost. Pozornost jsem věnovala tomu, co je od dítěte před vstupem do základní školy vyžadováno či očekáváno a spolu s tím i odkladu školní docházky z různých příčin. V té souvislosti jsem navazovala na problematiku předčasného nástupu.

Další důležitou kapitolou, kterou ve své práci zmiňuji, je pedagogická diagnostika školní zralosti, její metody u zápisu do prvních tříd a chyby při diagnostikování

5 Praktická část

5.1 Cíl výzkumu

V praktické části diplomové práce jsem se soustředila na problematiku odkladu školní docházky. Hlavním cílem výzkumu bude analýza důvodů odkladu školní docházky. K tomuto cíli jsem zformulovala následující výzkumné úkoly:

- Analyzovat proces zápisu do prvních tříd.
- Zjistit školní zralost/nezralost u dětí z mateřských škol a nejčastější příčiny nezralosti.
- Analyzovat nejčastější příčiny a způsoby řešení dodatečného odkladu.

5.2 Metodika výzkumu

Výzkumná data byla získána několika typy šetření. Popis procesu zápisu do prvních tříd pražské ZŠ byl doplněn diagnostikou (kresby a grafomotoriky, zrakového vnímání a prostorové představivosti, vyjadřování a řeči, soustředěnosti a sociability) 43 dětí.

Nejčastější příčiny odkladů školní docházky byly zjišťovány na základě srovnávacího screeningu 55 dětí MŠ za rok 2008, 2009, 2010.

Zjištěné skutečnosti byly podpořeny dotazováním (strukturovanými dotazníky) 22 učitelů 1. stupně čtyř pražských základních škol.

5.3 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

5.3.1 Charakteristika školního zápisu na ZŠ Jana Ámose Komenského.

5.3.1.1 Charakteristika ZŠ J. A. Komenského

Základní škola J. A. Komenského je komplex školských zařízení, který pod sebou má dva vzdělávací subjekty. Jedná se o ZŠ J. A. Komenského - první a druhý

stupeň a mateřskou školku MŠ Mládeže, která má tři třídy. Tyto dva objekty jsou od sebe vzdáleny cca 0,5 km. Škola je poměrně nově zrekonstruovaná, takže působí velmi příjemným dojmem a to ať se jedná o interiér či exteriér. Škola je fakultní základní školou Filosofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

Mimo jiné se škola J. A. K prezentuje jako škola rodinného typu, která nabízí prostředí vzájemné důvěry, kde se všichni znají jménem a mají k sobě blízko. Je pravdou, že při realizaci pozorování se mi všichni pedagogové snažili vyjít vstříc a díky přátelskému přístupu jsem se ve škole cítila velmi příjemně.

Co se týče vzdělávacího programu, tak ten je zaměřen na rovnoměrný rozvoj žáka, škola klade důraz na jazykové vzdělávání, informační gramotnost, ekologii, pohybové aktivity a přípravu pro praktický život. Výuka anglického jazyka probíhá od 1. třídy formou nepovinného předmětu, povinná výuka od 3. ročníku.

Jak jsem se již zmínila, tak škola je poměrně moderně vybavena – učitelé mohou v sedmi učebnách využívat interaktivní tabule s interaktivními programy.

Ve škole působí nově zřízené školní poradenské pracoviště, kde mohou žáci, rodiče i pedagogové využít služby výchovného poradce, školního psychologa, metodika školní prevence, speciálního pedagoga. A co mi přijde velmi přínosné pro žáky, je fakt, že škola má dobře propracovaný preventivní program prevence sociálně patologických jevů.

5.3.2 Organizace zápisu

Školní zápis probíhal ve dvou dnech a to od 14:00 do 18:00. Jak jsem se sama přesvědčila, tento časový úsek není zrovna nejšťastnější a to z toho důvodu, že v jeden den nemusí do školy přijít skoro nikdo, a druhý den, může být plno.

Zápis neprobíhal dle mého názoru nijak zvláštně, jednalo se spíše o formální záležitost.

Vše probíhalo formou stanovišť, které byly tři a nacházely se v jedné třídě. Třída byla moc pěkně vyzdobena (jednalo se o 1. třídu) a působila velmi příjemným dojmem. Při zápisu byl přítomen ředitel školy, zástupkyně a všichni učitelé prvního stupně. Ředitel a zástupkyně školy měli na starost rodiče, mezitímco učitelé se starali o děti. Pro

rodiče byl zápis také důležitým místem, kde se dozvěděli informace o škole, školních i mimoškolních aktivitách a dalších důležitých faktech. Stanoviště, kde děti vykonávaly různé úkoly, měli na starost učitelé. Zajímavé bylo, že ředitel komunikoval s rodiči chlapců a zástupkyně s rodiči dívek. Po zápisu jsem se ředitele ptala, z jakého důvodu je to takto rozdělené, avšak odpověď jsem nedostala.

Jednotlivá stanoviště jsou rozepsány v kapitole níže.

Co se týče přijetí žáků do školy, tak přednost mají spádové děti (bydlí ve spádové oblasti) a dítě, které již má sourozence ve škole. V poslední řadě je nespádové dítě a to, které nemá žádného rodinného příslušníka ve škole.

Musím konstatovat, že většina dětí, ač bylo prostředí velmi příjemné, se bála a měla problém s realizací jednotlivých úkolů. Pravdou je, že tyto obavy jsou způsobeny (jak jsem se zmiňovala v teoretické části v kapitole 1.2.1.) převážně velkou ritualizací zápisů ze strany rodičů, ale i společnosti. Dítě pak má zbytečné obavy, které jsou zakořeněné hluboko v každém člověku, nástup do školy v něm vyvolává určitý strach z neúspěchu.

Celkově musím říci, že se mi zápis líbil, ale příště bych doporučovala použít i fantazii a pokusit se děti motivovat ještě před jejich nástupem. Variant je mnoho a je pravdou, že poměrně dost škol během svého zápisu využívá jednotlivé pohádkové postavy, které doprovázejí děti po celou dobu a tím navozují u dětí, ale i u rodičů pocit bezpečí.

Pěkné bylo, že na konci zápisu obdrželo každé dítě malý dáreček nebo si případně mohlo hrát s ostatními dětmi, než rodiče dohovořili s ředitelem či zástupkyní.

5.3.2.1 Realizace jednotlivých stanovišť a jejich vyhodnocení

Jak jsem se již zmiňovala v kapitole 5.3.2., tak při zápisu byly v jedné třídě tři stanoviště, na kterých děti vykonávaly rozdílné úkoly. Jednotlivá stanoviště se také řídila různými kritérii, která popisuji u každého úkolu níže. Na začátku zápisu byli všichni učitelé seznámeni s instrukcemi pro práci s dítětem při zápisu do 1. tříd, a posléze také se škálou hodnocení v obecné rovině. Po rozdělení učitelů na jednotlivá stanoviště, proběhlo seznámení s jednotlivými kritérii hodnocení pro danou oblast

zkoumání. Škály pro jednotlivá stanoviště i škálu v obecné rovině, které uvádím níže, jsem obdržela od vedení školy. Učitelé si během práce s dětmi dělali poznámky, které se po ukončení zápisu vyhodnocovaly.

Nyní bych ráda zmínila instrukce, podle kterých se učitelé řídili, a spolu s nimi i škálu hodnocení (v obecné rovině).

Instrukce pro práci s dítětem při zápisu do 1. tříd

Škála k hodnocení v obecné rovině:

- a) Přiměřené, bez problémů v dané oblasti
- b) Mírné obtíže, potřebuje trénink v této oblasti
- c) Závažné obtíže, potřebuje odbornou péči, jinak by mohlo dojít k závažným obtížím po nástupu do školy.
- d) Nevyhovující, zvážit vhodnost odkladu, vzdělávání v režimu integrace (např. postižené děti)

Nyní se dostáváme k jednotlivým náplním stanovišť. Úkoly byly rozdělené tak, aby na každém stanovišti byla zkoumána jiná oblast, která ve výsledku s ostatními úkoly mohla dokázat žakovu zralost či nezralost. Úkoly byly zaměřeny na oblast kresby a grafomotoriky, zrakového vnímání a prostorové představivosti, vyjadřovací schopnosti a řeči, soustředěnosti, dále na projevy neklidu, adaptaci při zápisu, kontakt s dítětem a sociabilitu. Všechny tyto oblasti jsem více popsala níže, spolu s vyhodnocením jednotlivých oblastí zkoumání (z důvodu větší přehlednosti).

ÚKOLY:

Kresba a grafomotorika (viz pracovní list č. 6)

2 úkoly:

Dokreslování obrázků – Dokresli domeček.

Nakresli něco, co tě baví, co děláš rád(a) s mámou, tátou nebo něco jiného, cokoli chceš.

Hodnocení: posuzuje se zvláště formální stránka: držení, přítlak, tahy čar a stránka obsahová (téma a detaily)

Škála hodnocení:

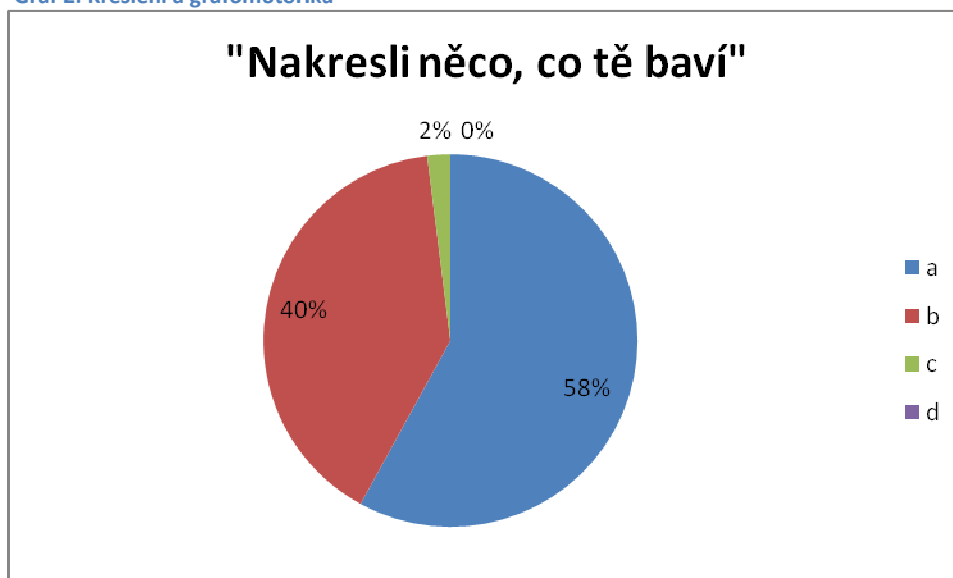
- a) Dítě drží dobře tužku, tahy jsou uvolněnou rukou, plynulé; pohotově dokresluje detaily, bohatství detailů, tematická kresba + dítě ví, co namaluje.
- b) Problémy v úchopu tužky (křečovité, špekovité aj.), velký přítlak, čáry „vyryté“, kostrbaté tahy, chybí plynulost; detaily jen povrchní, tematická kresba – dítě váhá.
- c) Je zřejmé, že kresba je pro dítě velmi obtížný úkol, neví, jak držet tužku; neví co nakreslit, jen nějaký detail mimo zadání (např. slunce, domeček bez lidí), nějaké schéma.
- d) Odmítá, poruchy motoriky (DMO)

Graf 1: Kreslení a grafomotorika



Tento graf ukazuje, že 59 % dětí bylo v této oblasti úspěšných. Dalších 28 % se dostalo do skupiny, která měla menší problémy se zvládnutím, a 11 % tento úkol zvládalo s obtížemi. Poslední skupina, která měla poruchy motoriky, nebyla naplněna.

Graf 2: Kreslení a grafomotorika



Zde se setkáváme se dvěma velkými skupinami dětí. V jedné skupině jsou děti, které si dokázaly dobře poradit jak s tematickou kresbou, tak i s držetím tužky (58 % dětí). Do druhé skupiny spadají děti, které měly menší problémy s detaily a plynulostí kresby. A pouhá 2 % dětí měla s úkolem větší obtíže. Poslední skupina se znovu nenaplnila.

Zrakové vnímání a prostorová představivost (pracovní list č. 7)

Rozlišování: *Který obrázek je jiný než všechny ostatní? Řekni v čem.* (První je nácvik, kde se dá vysvětlit, pokud by dítě nevědělo), další úkol, kde se již nepomáhá.

Geometrická síť: Dokresli podle vzoru (do sítě) 1 úkol

Škála hodnocení:

- a) Pohotově postřehuje rozdíly, pohotově dokreslí síť.

- b) Váhá, ale chytne se, pochopí dodatečnou instrukci, v síti je pomalejší, pomáhá si ukazováním
- c) Problémy s pochopením, špatná odpověď, neadekvátní umístění v síti.
- d) Odmítá, nezvládá, nechápe.

Graf 3: Zrakové vnímání a prostorová představivost



U zrakového vnímání a prostorové představivosti dopadly děti také velmi dobře. Pohotově postřehnout rozdíly a pohotově dokreslit síť zvládlo 49 %, což je největší část. Děti, co zprvu váhaly, ale po chvíli pochopily dodatečnou instrukci, ale v síti se stejně orientovaly pomaleji, bylo 45 %. Poslední dvě místa obsadilo 6 % dětí – 4 % dětí, které měly problémy s pochopením a neadekvátně umísťovaly v síti, a 2 %, které odmítají, nezvládají a nechápou.

Vyjadřovací schopnosti a řeč (pracovní list č. 8)

Rozlišení zvuku (hlásky) sluchem: Budu ti říkat slova a ty budeš poslouchat,

jaký zvuk je na začátku slova. Když řeknu slovo p e s, slyšíme na začátku slova – p. Slyšíš tam **p**? (pokud dítě neslyší, ještě jednou slovo zopakovat a přehnaně zdůrazňovat – p). I v dalších slovech slyšíme zvuk –p. Např. pytel, panenka, páv. Dovedl(a) bys říct další slova na -p?

A teď mi, prosím, řekni, který zvuk slyšíme na začátku slova: banán, myška, stůl, opice, rak, datel, kukačka, stůl. (pokud dítě nezvládne první tj. slovo banán, můžeme pomoci, jak je výše zmíněno, ale u ostatních slov již nepomáháme).

Škála hodnocení:

- a) Pohotově určí zvuk na začátku slova.
- b) Jen u jednoho až tří slov z osmi neurčí zvuk na začátku slova.
- c) Zvuk na začátku slova neurčí u poloviny slov (4-6).
- d) Zvuk na začátku slova spíše hádá.

Graf 4: Vyjadřovací schopnosti a řeč



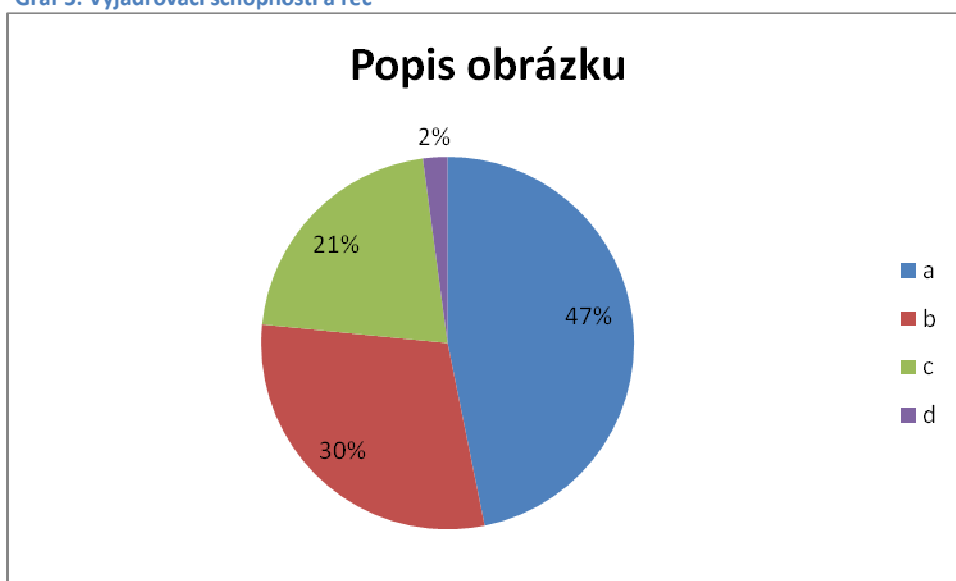
Zde se poprvé setkáváme s vyhodnocením, kde nejhorší výsledek převažuje nad ostatními. Až 40 % dětí zvuk na začátku slova spíše hádalo. Druhou největší skupinou dětí byly ty, které pohotově určily zvuk na začátku slova, a jen o 5 % méně skončily děti, které zvuk na začátku slova neurčily až u poloviny slov. Pouhá skupina 9 % dětí neurčila zvuk na začátku slova u jednoho až tří slov z osmi.

Popis obrázku: Zkus popsat, co se děje na obrázku.

Škála hodnocení:

- a) Při popisu postupuje pohotově, bohatý slovník, gramaticky správně.
- b) Popis obrázků jen povrchní, ale řekne, co tam vidí.
- c) Popis obrázků jednoslovně.
- d) Popis neřekne vůbec nic.

Graf 5: Vyjadřovací schopnosti a řeč



U tohoto grafu je zřejmé, že procento dětí, které při popisu postupuje pohotově, má bohatý slovník a mluví gramaticky správně, je ze všech největší. 30 % zastupuje skupina dětí, které popisují obrázek jen povrchně, ale řeknou, co tam vidí. 21 % popisuje obrázek jednoslovně a pouhá 2 % dětí nepopíše obrázek vůbec.

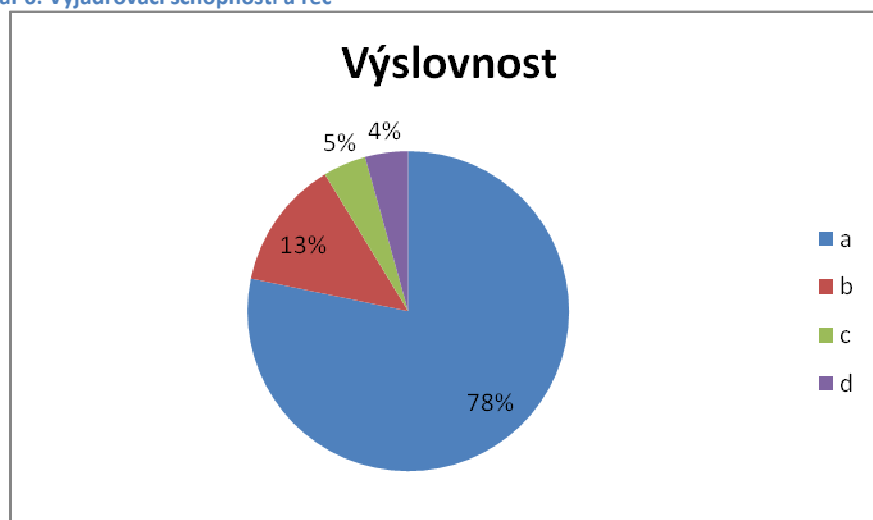
Zhodnocení výslovnosti - Výslovnost a gramatická citlivost

Škála hodnocení:

- a) Nebylo zaregistrováno, že by dítě mělo nějakou vadně utvářenou hlásku, učitel si nevšiml, že by dítě tvořilo věty s nesprávnými tvary.

- b) Podezření na vadnou výslovnost r, ř, sykavek, občasné agramatismy⁶.
- c) Více hlásek, gramaticky nesprávná řeč.
- d) Nesrozumitelná řeč.

Graf 6: Vyjadřovací schopnosti a řeč



U tohoto grafu se setkáváme zatím s největším procentem dětí vůbec, které odpověděly nejlépe. U 78 % dětí nebylo zjištěno, že by měly nějakou vadně utvářenou hlásku nebo že by tvořily věty s nesprávnými tvary. Podezření na vadnou výslovnost r, ř, sykavek nastalo u 13 % dětí a ve dvou posledních skupinách (5 % a 4 %) skončily děti, které mluvily gramaticky nesprávně nebo nesrozumitelně.

Adaptace při zápisu, kontakt s dítětem, sociabilita

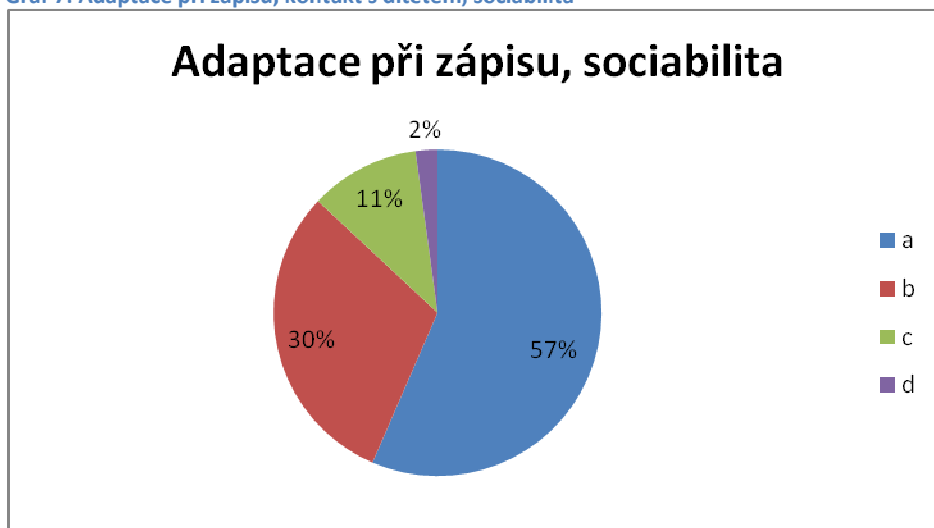
Škála hodnocení:

- a) Dítě přiměřeně komunikuje, nebojí se.
- b) Menší nesmělost, ale při podpoře učitele zvládá sociální kontakt, reaguje na povzbuzení.

⁶ Porucha mluvnické stránky řeči, neschopnost gramaticky správně spojovat slova a věty

- c) Větší odstup, staženost do sebe, odpovídá pouze jednoslovně, pomoc učitele moc nepomáhá.
- d) Nebylo možné realizovat rozhovor, dítě odmítalo spolupráci.

Graf 7: Adaptace při zápisu, kontakt s dítětem, sociabilita



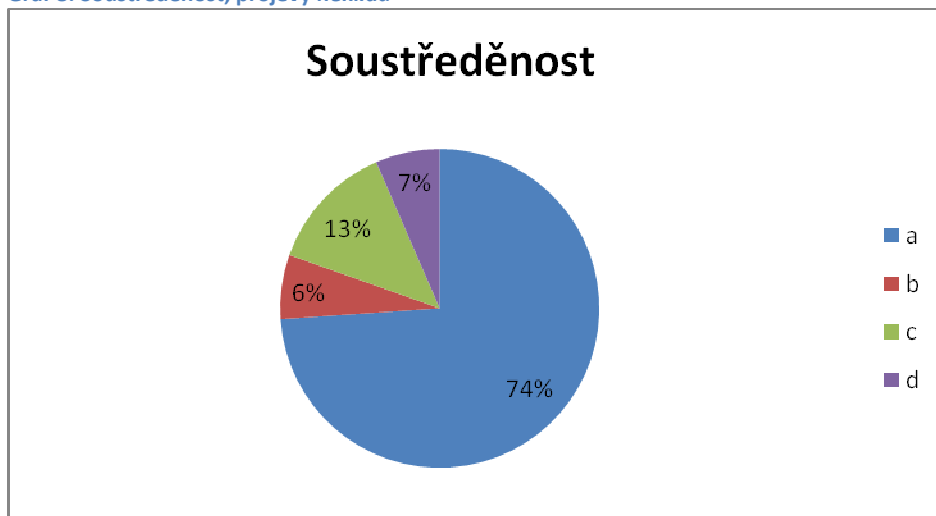
Z hlediska adaptace při zápisu jsem zjistila, že 57 % dětí dokázalo přiměřeně komunikovat. Menší část, 30 % byla mírně nesmělá, ale při podpoře učitele zvládala sociální kontakt a reagovala na povzbuzení. 11 % mělo větší odstup a s učitelem komunikovalo jednoslovně. S poslední skupinou nebylo možné realizovat rozhovor.

Soustředěnost, projevy neklidu

Škála hodnocení:

- a) Pracuje soustředěně, bez odbíhání od zadaného úkolu.
- b) Pracuje soustředěně s mírným motorickým neklidem (okusuje tužku, pohrává si s prsty...).
- c) Horší koncentrace je doprovázena motorickým neklidem (vrtí se na židli, pokyvuje se...).
- d) Špatně se soustředí, nevydrží v klidu (vykřikuje, skáče do řeči, opouští místo...).

Graf 8: Soustředěnost, projevy neklidu

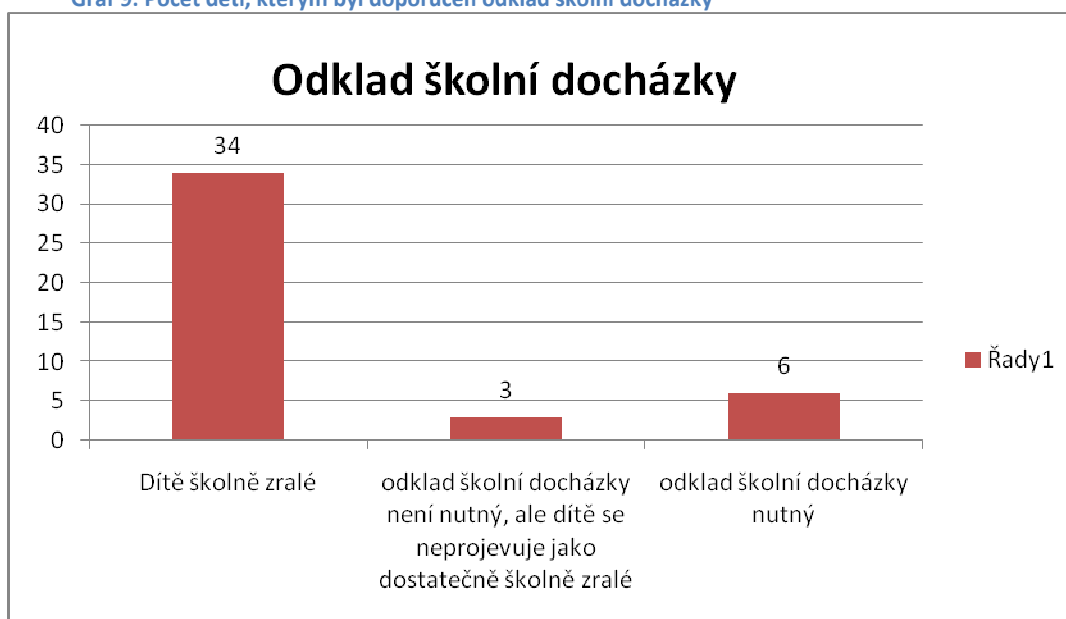


Co se týče soustředěnosti, tak u zápisu 78 % dětí pracovalo soustředěně, bez odbíhání od zadaného úkolu, 6 % pracovalo soustředěně s mírným motorickým neklidem, u 13 % se projevovала horší koncentrace, doprovázena motorickým neklidem, a 7 % nevydrželo v klidu a špatně se soustředilo.

Poslední graf z výzkumného úkolu týkající se školního zápisu je určen vyhodnocení odkladů školní docházky. Výsledek není až tak překvapující. Velká část dětí byla vyhodnocena jako školsky zralá, tři děti se neprojevovaly jako dostatečně zralé, avšak OŠD⁷ není nutný. Poslední skupina šesti dětí byla vyhodnocena jako školsky nezralá s nutným odkladem.

⁷ Odklad školní docházky

Graf 9: Počet dětí, kterým byl doporučen odklad školní docházky



5.3.2.2 Vyhodnocení školního zápisu

K vyhodnocení výsledků jsem si vybrala tři nejvíce problémové oblasti.

První oblastí byly vyjadřovací schopnosti a řeč, kde největší problém dělalo dětem rozlišení zvuku, hlásky ve slově. Jen malé procento žáků (28%) dokázalo pohotově určit zvuk na začátku slova. Až 40% dětí zvuk na začátku slova neurčilo téměř u poloviny slov a 23 % dětí zvuk na začátku slova spíše hádalo.

Tato oblast je u dětí opravdu nejvíce problematická, a proto učitelé doporučují rodičům neustálé procvičování i po nástupu do první třídy. Domnívám se, že tato oblast může být jednou z hlavních příčin odkladu školní docházky. Celkové výsledky se ale dozvíme až na konci celé praktické části.

Další problémovou oblastí byl popis obrázku. Skoro polovina tázaných dětí postupovala pohotově, měla bohatý slovník a mluvila gramaticky správně. Některé děti se u obrázku dokonce i pozastavily a snažily se popsat i vlastní zkušenost, kterou mají spojenou se zimou a sněhem a vzhledem k tomu, že zápis se koná v zimních měsících, jsou zážitky i velmi čerstvé. Třetina dětí pak správně vyslovila, co na obrázku vidí, ale popis byl velmi povrchní a občas i gramaticky špatný. I u této skupiny dětí se vlastní zážitky spojené se zimou vybavovaly a nutnost podělit se s nimi i s paní učitelkou byla

větší než samotný popis obrázků. Ještě bych ráda zmínila třetí stupeň hodnocení, kde procento odpovídajících dětí bylo poměrně také vysoké (21 % dětí). V tomto úkolu děti popisovaly obrázek většinou pouze jednoslovně a nesnažily se o jeho další popis.

Jako poslední oblast bych ráda zmínila dokreslování obrázků, kde se hodnotily dvě oblasti a to formální stránka – držení tužky, přítlak, tahy čar a také stránka obsahová, která se zaměřovala na téma, které dítě kreslí, a detaily kresby. Domnívám se, že kreslení je dětem velmi blízké a to z toho důvodu, že se s kresbou setkala již v útlém dětství. Dítě při kreslení může být samo sebou, používá svou fantazii, a většinou skrze obrázek vyjadřuje své pocity a nálady. Samozřejmě kapitole dětské kresby bychom mohli věnovat celou diplomovou práci, chtěla jsem jen zmínit, že jsem se domnívala, že tato oblast bude dětem nejmenší problém. Avšak skoro u 11 % dětí bylo zřejmé, že kresba je pro ně velmi obtížný úkol a neví, jak držet tužku, dokonce neví ani co nakreslit. Většinou se pokusilo o nějaký detail mimo zadání (nejčastější bylo slunce, domeček nebo auto a to vše bez lidí). Skoro 28 % mělo problém v úchopu tužky. Držení bylo křečovité, špetkovité aj.), převažoval také velký přítlak, čáry byly „vyryté“, tahy kostrbaté, dětem chyběla plynulost. Detaily obrázku byly pouze povrchní a ohledně tématu dítě většinou váhalo. Na druhou stranu největší procento dětí (59 %) dokázalo správně držet tužku, ruka byla uvolněná a detaily bohaté. Dítě přesně vědělo, co kreslí.

5.3.3 Srovnávací screening dětí z mateřských škol za rok 2008, 2009 a 2010

Tuto část výzkumů jsem realizovala v pražských mateřských školách. Hodnocení probíhalo na začátku roku 2008, 2009 a 2010 a centrem zkoumání byly děti okolo pěti až šesti let a každý rok počet tázaných dětí pohyboval okolo 20 (v roce 2008 jich bylo 18, v roce 2009 17 a v roce 2010 bylo dětí 20). Důležitým faktem je, že v roce 2008 mezi tázanými dětmi byly pouze dvě děti starší šesti let, zatímco v roce 2010 bylo 13 dětí, které již tuto hranici dovršily.

Výzkum se týká jedenácti oblastí a při testování jsem se inspirovala publikací od Švancarové a Kucharské.

Tento výzkum se praktikuje každý rok za pomoci pedagogicko psychologické poradny a výsledkem je zjištění, zda je dítě způsobilé vykonávat školní docházku. Mým

cílem této výzkumné části je zjistit, jaká oblast dělala nebo dělá největší problém a co je nejčastější příčinou odkladů školní docházky.

5.3.3.1 Diagnostické oblasti

Jednotlivé úkoly byly zaměřeny na několik oblastí, které ve výsledku měly určit, zda je dítě zralé či nezralé pro školní docházku. Jedna část se zabývala sluchovou oblastí, která zjišťuje úroveň sluchové analýzy slov a slovních spojení na jednotlivé slabiky a schopnost rozlišení hlásek ve slově. Dále test hodnotí zrakovou oblast, kde dítě rozlišuje zrcadlově podobné tvary a dvojici obrázků, které zkoumají žákovu pravolevou orientaci. Další subtest zjišťuje krátkodobou zrakovou paměť. Dítě si po určitou dobu – asi 5 sekund – prohlíží určitý obrázek. Po jeho zakrytí jej vyhledává v nabídce tří možností. Posouzení správnosti musí vycházet z komplexnější zrakové analýzy než v předchozím úkolu. Součástí této oblasti je i subtest, ve kterém dítě překresluje čáry do sítě devíti bodů. Splnění úkolu vyžaduje vždy dobrou zrakovou diferenciaci v ploše.

Další sledovanou oblastí je artikulační obratnost. Zde posuzujeme, zda je dítě schopno opakovat určité slovo správně. Úroveň jemné motoriky posuzujeme napodobením předlohy, tedy vlastně opisem. Jedná se o tvary podobné písmu, které jsou pro děti namalovány ve větším měřítku. Na těchto tvarech se také v dalším úkolu ověřuje schopnost učení. Dítě si má zapamatovat názvy jednotlivých tvarů a jejich umístění.

5.3.3.2 Vyhodnocení srovnávacího screeningu

V této části se budu zabývat vyhodnocením jednotlivých oblastí zkoumání dětí. Vždy jako první uvádím přesný úkol, dále graf s vyhodnocenými výsledky a jako poslední komentář k danému grafu.

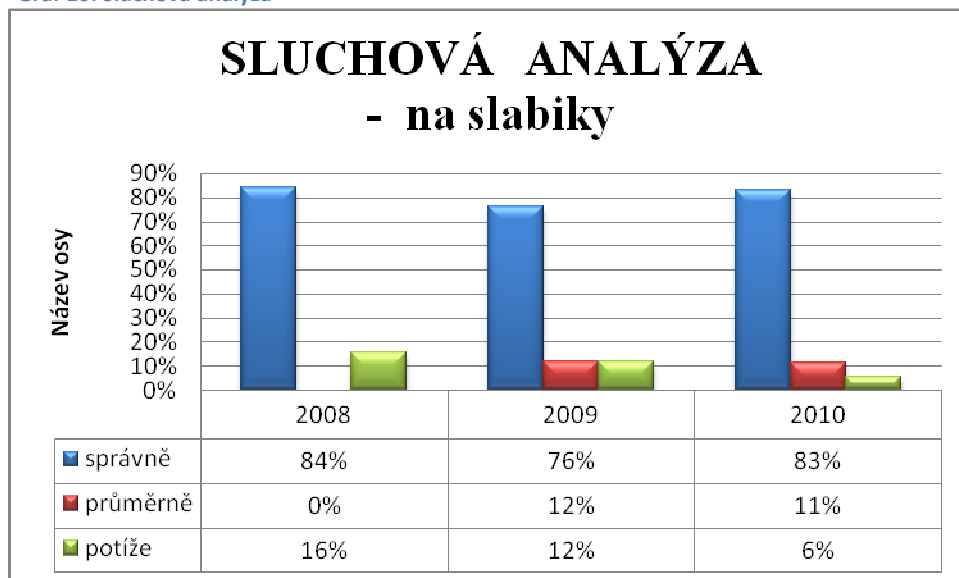
Sluchová analýza na slabiky

ZÁCVIK: Testující předvádí, dítě se přidává, opravujeme

„Víš, jak se děti rozpočítávají? Třeba en-ten-ty-ky... Místo ukazování si to teď spolu zatleskáme.“

ÚKOL: „Teď zkus tleskat sám: čokoláda, vlaštovičko leť, náš kocour moureček.“

Graf 10: Sluchová analýza



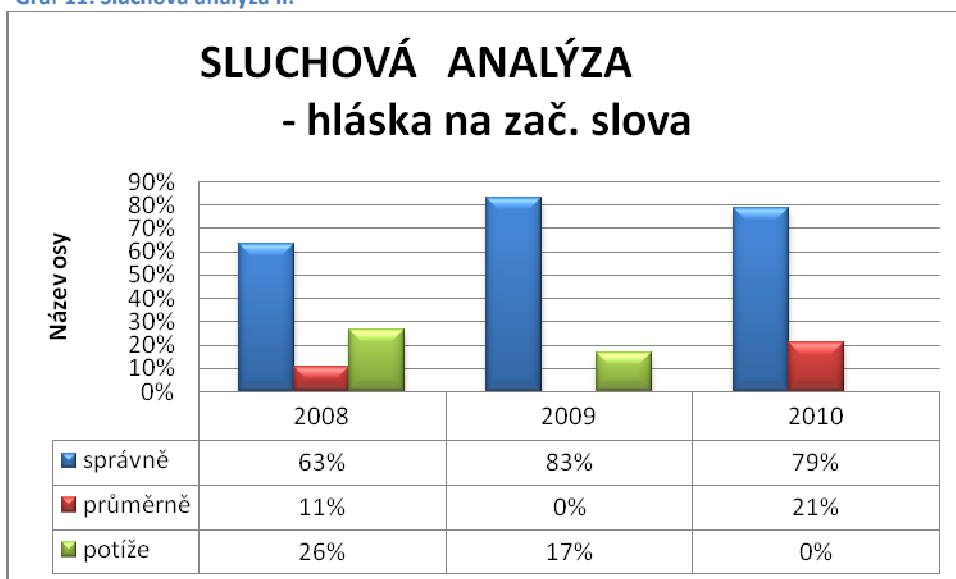
Zde je zřejmé, že dětem ani jeden rok nedělala sluchová analýza – na slabiky, velký problém. Dá se říci, že počet žáků, kteří správně odpovídali, je v čase vyrovnaný.. Pouze v roce 2009 měly větší děti největší problém, ale domnívám se, že tato oblast určitě není důvodem k odkladu školní docházky.

Sluchová analýza – první hláska

ZÁCVIK: „Teď si budeme říkat, čím začínají různá slova. Třeba na začátku slova *máma* je *m*, *táta* – *t*. Tvé jména na začátku?

ÚKOL: „Uhodneš, čím začíná slovo: chaloupka, říká, žabka?“

Graf 11: Sluchová analýza II.



Zde se setkáváme se zajímavým faktem, že v roce 2009 neodpovědělo ani jedno dítě s výsledkem průměrně a v roce 2010 ani jedno s potížemi. Avšak v roce 2009 děti skončily s výsledky lépe, než děti v roce 2008.

Sluchové rozlišování hlásek ve slově

ZÁCVIK: „Slyšíš *s* ve slově *pes*? Je *s* ve slově *voda*? Není, vid’? A slyšíš *p* ve slově *kope*?

ÚKOL: „Slyšíš *ch* ve slově *procházka*? Slyšíš *í* ve slově *píše*? Slyšíš *h* ve slově *chodí*? Slyšíš *e* ve slově *sady*?“

Graf 12: Sluchová analýza III.



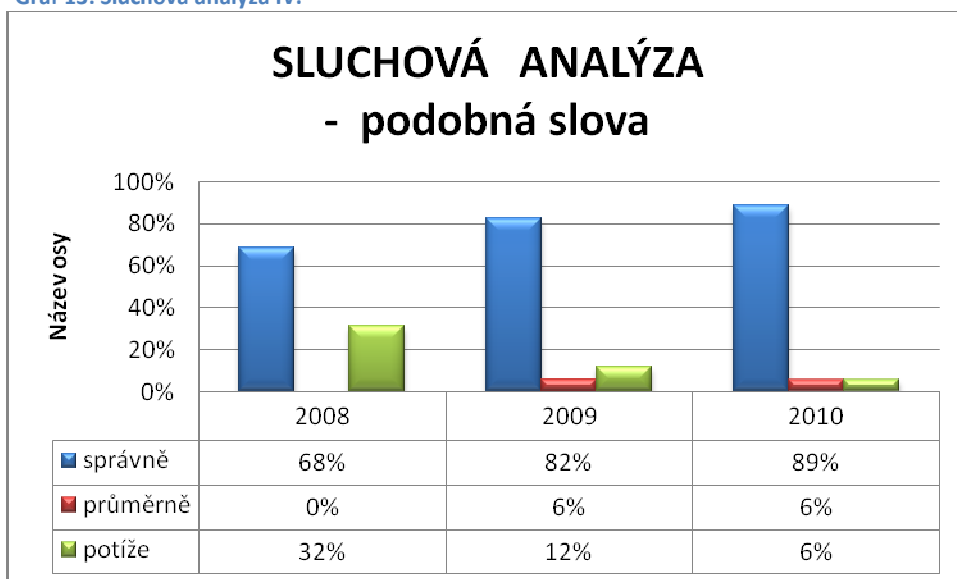
Zde je opravdu zřejmé, že v roce 2008 měly děti velký problém rozlišovat hlásku ve slově. Procento dětí (74), které mají s hláskou ve slově problém, je opravdu velké. Zajímavé je, že v roce 2009 se u dětí tyto obtíže vytrácely a letošní rok byl pro ně nejsilnějším, kdy správně odpovědělo až 61% dětí.

Sluchové rozlišování podobných slov

ZÁCVIK: „Podívej se na moji ruku. Je úplně stejná jako ta tvoje? Není, vid’? Jsou si trochu podobné, ale moje je trochu větší, delší. Je stejné, když řeknu kůň a kůl? Kos a koš?“

ÚKOL: „Jsou tato dvě slova úplně stejná? Balum – balum, stěs – stes, maní –maný, bram – pram, tyk – tik.“

Graf 13: Sluchová analýza IV.



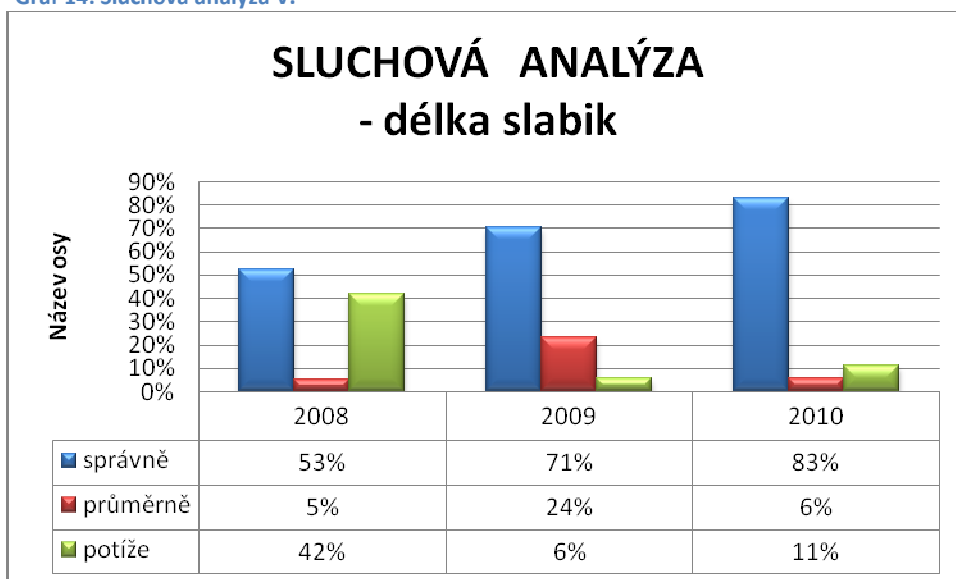
V této oblasti děti neměli větší problém. V roce 2009 a 2010 dosáhlo správných odpovědí skoro až 90 % přeškolních dětí. Nejvíce dětí se špatnými výsledky se objevilo opět v roce 2008, kdy potíže s podobou slov mělo 32% dětí.

Sluchové rozlišování délek

ZÁCVIK: Procvičování probíhá s bzučákem, kde dítěti ukážeme jak vypadá dlouhé zabzučení a krátké. Dítě si i samo vyzkouší.

ÚKOL: Testující vždy říká celé věty, ale vždy zdůrazní a zopakuje co má dítě zabzučet. Sova houká HÚ HÚ, slepička odpovídá KO KO DÁK, na kočku voláme ČI ČÍ.

Graf 14: Sluchová analýza V.



Z tohoto grafu je jasné, že 83 % dětí odpovídalo správně v oblasti délky slabik, což znamená, že rok 2010 se stal nejsilnějším rokem v oblasti sluchové analýzy. Největší potíže měly děti v roce 2008. Avšak v roce 2009 pouze šest procent dětí mělo potíže při zvládnání tohoto úkolu.

Zrakové rozlišování – pravolevá orientace

ZÁCVIK: „Už jsme si povídali o tom, že moje rukaa tvoje ruka nejsou úplně stejné. Také obrázky, které ti budu ukazovat, si budou trochu podobné, ale jen některé budou úplně stejné.“

ÚKOL: „A teď mi řekni sám, které obrázky jsou úplně stejné a které různé“.

Graf 15: Zrakové rozlišování I.



Při rozlišování pravolevé orientace měly děti největší problém v roce 2008.

Výsledky dětí v roce 2009 a 2010 byly poměrně podobné. 76 % a 72 % dětí správně zvládlo pravolevou orientaci a jen malá procenta (12 % a 11 %) dětí mělo potíže.

Zraková paměť

ZÁCVIK: Testující ukazuje dítěti vždy jeden obrázek po dobu 3 – 5 vteřin. Po zakrytí jej dítě vyhledává mezi několika podobnými obrázky. “Teď ti ukážu obrázek. Ty si ho pozorně prohlédneš a až ho schovám, nejdeš ho mezi těmito ostatními obrázky

ÚKOL: “Zkus to ještě s dalšími obrázky”

Graf 16: Zrakové rozlišování II.



Ve zrakové paměti jasně převládá rok 2009, kdy 76 % dětí mělo správné výsledky. Největší potíže dělala tato oblast dětem v roce 2008, kdy správných výsledků dosáhlo pouze 53 % dětí.

Zrakové vnímání plošné

ÚKOL: „Tyhle dva obrázky zkus teď překreslit co nejpřesněji sem pod sebe”.

Graf 17: Zrakové rozlišování III.



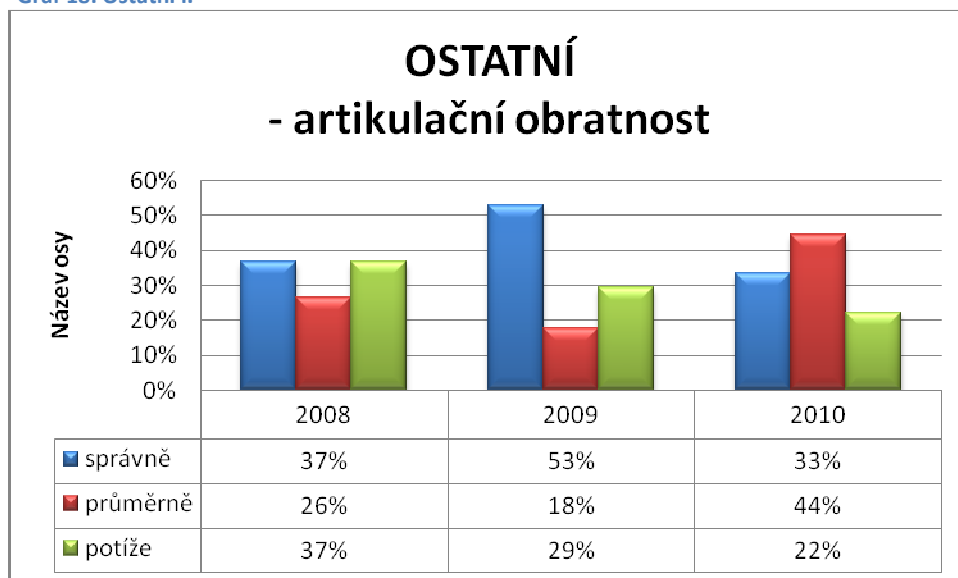
Tato oblast se zdá být opravdu pro děti nejvíce náročná, tedy kromě roku 2009. V ostatních letech však vyhodnocení jasně říká, že zde byl největší počet dětí, které průměrně zvládly úkol, dokonce v roce 2008 mělo potíže až 63 % dětí. Velmi zajímavé je, že v roce 2009 byl tak znatelný rozdíl ve správném zvládnutí tohoto úkolu oproti minulým rokům. Domnívám se, že vysvětlení může spočívat v tom, že pedagog, který výsledky vyhodnocoval nebo realizoval, nekladal na tuto problematiku tak velký důraz a dětem při realizaci třeba i pomáhal. Nebo dalším faktorem mohou být rodiče, kteří mají u zápisu většinou tendenci dětem pomáhat při realizaci úkolů, aby se nestalo, že jejich dítě bude muset odklad podstoupit. Samozřejmě vysvětlení může být jakékoli, avšak výsledky hovoří za vše a z roků 2008 a 2010 je zřejmé, že tato oblast je předškolním dětem nejméně blízká.

Artikulační obratnost

ÚKOL: Dítě opakuje po testujícím. Pokud něco zkomolí je třeba si ověřit, jestli třeba nemá vadu výslovnosti.

„A teď říkej po mě: cvrček, šeherezáda, podplukovník, třpytivý, nejnebezpečnější, obdivuhodně“.

Graf 18: Ostatní I.



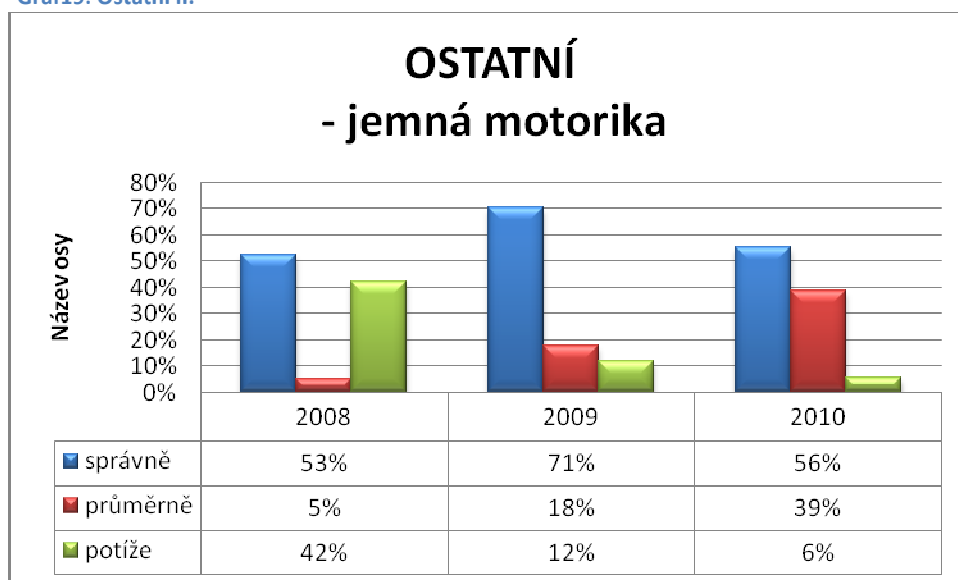
Tato oblast se může zdát tako jako nejvíce problematická a díky ní se může zvažovat odklad školní docházky. Dokonce v roce 2008 procento dětí, které správně

zvládly a které měly potíže při plnění úkolu, je stejné. V roce 2010 nejvíce převládá průměrné zvládnutí. Rok 2009 disponuje převážně správnými odpověďmi, avšak procento dětí, které měly potíže, je poměrně také velké.

Jemné motorika – napodobení písma

ÚKOL: „Teď ti dám takové zvláštní písmo. Nech si ho před sebou jako vzor a zkus ho překreslit na papír co nejpřesněji“.

Graf19: Ostatní II.



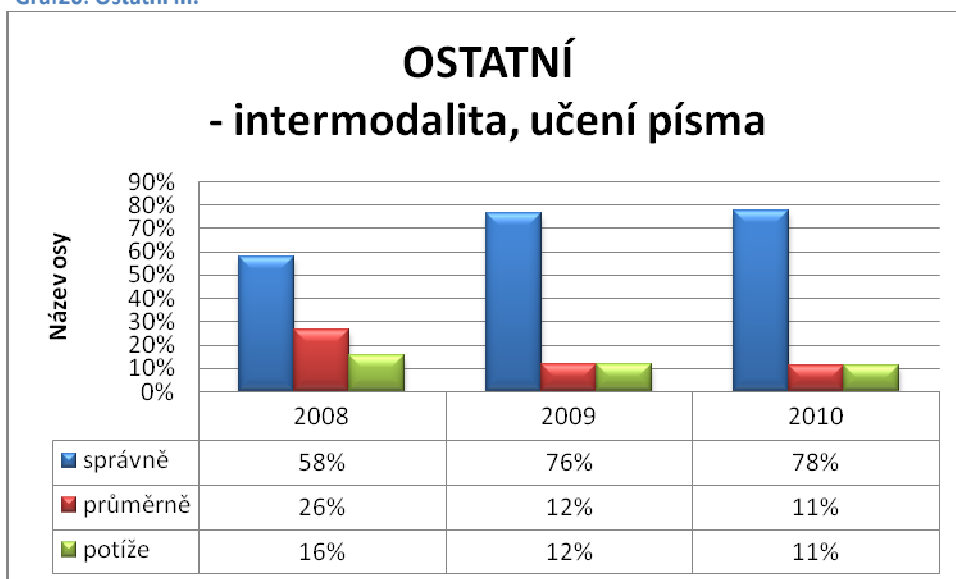
U jemné motoriky jsem se domnívala, že bude velký problém, už jen proto, že u zápisu měly děti problém např. s držením tužky. Avšak tyto výsledky ukazují o opaku. Sice se nejedná o tak razantní opak, ale je zřejmé, že jemná motorika nepatří do oblastí s největšími problémy. Na druhé straně, v roce 2008 mělo potíže 42 % dětí, ale v ostatních letech jasně převládá správné zvládnutí.

Intermodalita – učení písma

ZÁCVIK: Pracujeme se znaky předchozího úkolu. „Teď dávej pozor, něco tě naučím. Tento první znak se jmenuje UF, tento PÍP a tento BÁC. Ještě jednou zopakuj. A teď mi sám ukaž, kde je PÍP, BÁC a UF.“

ÚKOL: „Jak se jmenuje tento znak?“ „A tento?“

Graf20: Ostatní III.



V této oblasti je jasné, že nebyla a není příčinou k odkladům školní docházky. V roce 2009 a 2010 je procento dětí až na odchylku dvou procent skoro stejné. Děti, kteří v roce 2008 zvládli správně odpovědět, je 58 % a průměrné zvládnutí je u 26 % dětí..

Mateřské školy doporučují rodičům jako opatření:

- kurz pro předškoláky pořádaný pedagogicko-psychologickou poradnou
- návštěvu logopeda nebo pokračování v nápravě v MŠ
- během výchovné činnosti v MŠ nadále procvičovat: hlásku na začátku a konci slova, rýmování, správné držení tužky, jemnou motoriku.

Z vyhodnocení grafů můžeme vyslovit závěr této výzkumné části. Pro vyhodnocení této metody jsem si také vybrala tři oblasti, které dětem dělaly největší problém. Jako první oblast bych ráda zmínila sluchovou analýzu, která se projevila jako nejvíce problematická, a to hlavně v oblasti „hlásky ve slově“ a „rutmus slov“. Dokonce mohu i konstatovat, že pokud dítě mělo problém (třeba i menší) i v dalších oblastech, a nesnažilo se je před nástupem do školy procvičovat, aby získalo lepší výsledky, mohlo by dojít k odkladu školní docházky.

Další problémovou oblastí bylo zrakové rozlišování a to především zrakové vnímání plošné. Jak jsem se již zmiňovala u popisu daného grafu, zde byl markantní rozdíl mezi jednotlivými roky, avšak výsledky jasně poukazují na to, že se jedná o druhou špatně zvládnutou oblast.

Třetí mnou vyhodnocenou oblastí byla artikulační obratnost. Zde procento špatných odpovědí dosáhlo v roce 2008 až 37 %, což dle mého názoru je poměrně velká část.

Domnívám se, že při zkoumání dětí je velmi důležitý i jejich aktuální stav. Zda jsou dobře citově naladěny, zda je netrápí nějaký problém a zda jsou v tu chvíli dobře motivovány na danou oblast. Samozřejmě toto je velmi těžké zohlednit při výzkumu, ale vyučující, který je s dítětem každý den a dobře ho zná, by si dle mého názoru měl před každým testem s dítětem promluvit o jeho pocitech a teprve poté dát dítěti úkoly, které mohou rozhodnout o jeho zralosti.

5.3.4 Dotazník

5.3.4.1 Popis realizace dotazníků

Dotazníky jsem administrovala na čtyřech pražských ZŠ u 22 učitelů prvního stupně s rozdílnou pedagogickou praxí. Dotazování odpovídali na celkem osm otázek. Dotazník jsem sestavovala sama.

Návratnost dotazníků byla přibližně jeden týden a dotazování probíhalo poslední týden v únoru 2010, po zápisech do prvních tříd.

Dotazník se skládá celkem z osmi otázek, z toho šest otázek je otevřených, jedna uzavřená a jedna polouzavřená. Níže uvádím přesné znění dotazníku a v příloze č. 4 přikládám dotazník vzorově vyplněný.

DOTAZNÍK

- 1) Jak dlouho máte pedagogickou praxi na 1. st. ZŠ?
 - 2) Kolikrát jste byl/a učitelkou 1. třídy?
 - 3) Byl/a jste vždy přítomna u zápisu?
 - 4) Kolik dětí letos dostalo odklad školní docházky?
 - 5) Zjistil/a jste během školního roku, že dítě ještě není zralé?
ANO – NE. Pokud ano, prosím pokračujte na další otázky.
 - 6) Jak jste postupoval/a?
 - 7) Charakterizujte dítě, jaké mělo problémy?
 - 8) Realizovala jste u některého dítěte dodatečný odklad školní docházky /
Setkala jste se během své pedagogické praxe s dodatečným odkladem
školní docházky?
-

5.3.4.2 Vyhodnocení dotazníků

První otázka zjišťovala pedagogickou praxi respondentů na 1. stupni základní školy. Služebně nejmladší pedagog měl praxi 0,5 roku, zatímco ta s největšími zkušenostmi 23 let. Z odpovědí byl tedy patrný rozdíl v pedagogických zkušenostech dotazovaných osob. Průměrná doba pedagogické praxe na 1. stupni základní školy respondentů obnášela 8,6 roku.

Druhá otázka zjišťovala počet zkušeností učitelů s výukou žáků prvních tříd ZŠ. Je zřejmé, že zkušenosti pedagogů s výukou žáků prvních tříd pozitivně korelují s jejich praxí na 1. stupni ZŠ. Hodnoty praxe v letech se pohybovaly od 0 do 6 let.

Přítomnost dotazovaných pedagogů u zápisu byla zjišťována pomocí otázky č. 3. Z výsledků vyplývá, že 91% dotazovaných pedagogů se zúčastnilo zápisu dětí do prvních tříd. Zápisu se nezúčastnilo pouze 9% dotazovaných pedagogů. Domnívám se, že u zápisu by měla být stoprocentní účast pedagogů prvního stupně, ať již z důvodu

seznámení se s dětmi, které nastoupí do první třídy, tak i z hlediska rodičů, kteří jistě chtějí mít přehled o pedagogickém sboru, se kterým bude dítě každý den v kontaktu.

Problému odkladu školní docházky se věnovaly otázky č. 4-8. Otázka 4 zjišťovala, kolika žáků se odkad školní docházky týkal ještě před jejich nástupem so povinného vzdělávání (při zápisu), další otázky šetřili problém dodatečného zjištění školní nezralosti u již zapsaných dětí během školního roku (otázka č. 5) a analýzu metodických postupů v těchto případech (otázka č. 6).

U otázky č. 4 jsem hlavně chtěla zjistit informovanost pedagogů o školních odkladech. Zajímavé bylo, že ač jsem čekala skoro nulové odpovědi, tak překvapivě na otázku odpovědělo 35 % respondentů. Domnívám se, že u většiny odpovědí se jednalo spíše o odhad, ale pokud by informace byly pravdivé, tak z jejich odpovědí vyplývá, že tři pedagogové se v roce 2010 setkali s odkladem školní docházky u 6 dětí. Nejmenší počet dětí s odkladem byl 2. Žádný neodpověděl, že všechny děti byly školsky zralé.

Problému dodatečného odkladu školní docházky u žáků prvních tříd ZŠ a charakteristikou problémů typických pro tyto děti se věnovala otázka č. 7, respektive 8.

S nezralostí dětí zjištěnou během první třídy ZŠ se setkala poměrně dost učitelů. V průzkumu odpovědělo na otázku č. 5, která tento fenomén vyšetřovala, kladně celkem 59% respondentů. Na další otázky odpovídaly pouze osoby, které v otázce č. 5 odpověděli „ANO“.

Postup pedagogů v případech dodatečného zjištění školní nezralosti dítěte zjišťovala otázka č. 6. Z vyhodnocených dotazníků vyplývá, že dodatečné zjištění školní nezralosti učitelé zpravidla řeší:

Dohodou s výchovným poradcem, speciálním pedagogickým psychologem. Rodičům bylo v některých případech také doporučeno zvážení odkladu školní docházky s návratem do mateřské školy.

Vyšetřením dítěte v pedagogicko-psychologické poradně a další komunikací v tomto směru.

Další otázka směřovala k dodatečnému odkladu. Zde bylo velmi zajímavé, že se všichni vyučující, kteří se během roku setkali nezralým žákem, snažili řešit problém

doporučením odchodu žáka z první třídy zpět do mateřské školky. Důvodem byly zřejmě viditelné problémy, které jasně naznačovaly, že dítě není schopno ve školní docházce pokračovat. Touto situací se zabývala otázka č. 8, kde z analýzy problémů dětí s dodatečně zjištěnou školní nezralostí vyplývá, že nejčastějšími příčinami byl problém koncentrace pozornosti, abnormálně pomalé pracovní tempo ve čtení a psaní, nesoustředěnost dítěte a někdy také problémy v oblasti sociální, které i u jednoho případu končily sebepoškozováním.

Dle dotazníků, další velmi častou příčinou dodatečného odkladu bylo, že dítě je uzavřeno samo do sebe – špatně navazuje kontakty, anebo je velmi neklidné.

Jak jsem se již zmínila, na otázku nejčastějšího řešení dodatečného odkladu školní docházky všichni respondenti odpověděli, že dodatečný odklad řešili buď s výchovným poradcem, speciálním pedagogem – psychologem nebo pedagogicko-psychologickou poradnou a rodiči, a vždy se vyjednával návrat dítěte zpět o mateřské školy.

Zajímavé je, že z hlediska teorie (kapitola 2.3.1.3. „dodatečný odklad“) je dodatečný odklad jen výjimečnou situací, přesto skoro polovina učitelů (8 z 22) odpověděla, že dodatečný odklad v praxi realizovala. Pak si kladu otázku, jak se může stát, že dítě, které projde testem školní zralosti v mateřské školce a zápisem na základní škole, kde se také hodnotí jeho zralost, nastoupí do školy i přesto všechno nezralé. Samozřejmě odpovědí může být několik. Jedna z nich může být, že dítě bylo v testech průměrné, ale rodiče nechtěly připustit, že by jejich ratolest ještě rok zůstala v mateřské školce. Variantou také je, že dítě u testů školní zralosti neprojevilo žádné problémy, ale nástup do školy byl pro dítě natolik traumatickým zážitkem, že místo motivace nastala demotivace, která zapříčinila u dítěte absolutní nechuť ke školní docházce. Jak jsem již říkala, variant mohlo být několik a já bych teď ráda přešla k interpretaci výsledků

5.4 Závěr praktické části

Cílem mých výzkumů bylo analyzovat proces zápisu do prvních tříd, blíže prozkoumat fenomén školní nezralosti u dětí, zjistit jeho příčiny a navrhnout případná řešení. Dále pak analyzovat nejčastější způsoby řešení dodatečného školní docházky.

Co se týče vytyčeného cíle číslo jedna, tak zde jsem zjistila, že školní zápis je pro děti, ale i pro rodiče opravdu velkou událostí a ne vždy působí na děti pozitivním dojmem. Proto je opravdu velmi důležité, aby prostředí, kde je zápis uskutečněn, působilo na děti a rodiče příjemně a pokud možno zápis byl prováděn nějakou nestandardní formou, jako je například uvedení dětí do světa pohádek s nadpřirozenými bytostmi. Dítě se pak cítí příjemně a bariéra strachu je většinou velmi rychle odbourána.

Z hlediska vyhodnocení výsledků školní zralosti u dětí, které se zápisu zúčastnily, jsem zjistila, že nejproblémovější oblast byla rozlišení zvuku – hlásky ve slově, dále pak kreslení a grafomotorika a jako poslední problémová oblast byla zjištěna vyjadřovací schopnost a řeč, v případě popisu obrázku.

Druhý cíl měl pomoci při zjištění nejčastějších příčin odkladu školní docházky a díky srovnání tří po sobě jdoucích let jsem dospěla k tomuto závěru. Pokud se hodnocení účastnily děti s velkým věkovým rozpětím, byly výsledky značně ovlivněné jejich psychickým i mentálním věkem, což se projevilo ve velkém počtu dětí s problémy v některých oblastech, jako je např. zrakové rozlišování nebo sluchová analýza.

Co se týče zralosti u předškolních dětí, nejkritičtější oblast byla sluchová analýza a to zejména hláska ve slově, dále pak zrakové vnímání plošné (popis obrázku) a jako poslední artikulační obratnost.

Zde se dostávám k zajímavému resumé, že jak u školního zápisu, tak i v analýze předškoláků se děti nejvíce potýkaly s problémem v oblasti sluchové analýzy. Na základě těchto zjištění lze usuzovat, že hlavním problémem školní zralosti je právě oblast sluchového vnímání.

Pro tuto oblast bych doporučovala reedukaci formou říkadel, rozpočítadel, ale i různých rytmických cvičení v hudební výchově. Tyto formy jsou dětem nejbližší a proto je důležitý i pohybový doprovod k rytmické hudbě (např. pochodování, poskok na vyslovení předem určené slabiky v řadě jiných apod.). Je velmi důležité, aby rodiče s dětmi pravidelně procvičovali sluchovou analýzu již od nejútlejšího věku, a to hlavně z důvodu lepšího zafixování rytmu, díky němuž je snazší učení v různých předmětech.

Jak jsem se již zmínila, druhý velmi významný výsledek je, že obě dvě vyhodnocení vytyčily druhou nejkritičtější oblast dětské zralosti a tou je oblast komunikace. Tato oblast je velmi důležitá snad pro všechny budoucí profese, protože správné vyjadřování je základem každé mluvy. Pokud hovoříme o komunikaci a vyjadřování, tak bych se ráda zmínila o čtení. Internetová stránka „Celé Česko čte dětem“, která mě mimo jiné inspirovala při pedagogických praxích, interpretuje rodičovské předčítání: „Rodičovské předčítání je jedním z pilířů emočního, morálního a myšlenkového vývoje dítěte.“ „Rozšiřuje se jeho slovní zásoba, myšlenkové obzory, postupně získává pozitivní závislost na knize.“ Je pravdou, že v dnešní době moderních technologií je dítě z velké části ochuzeno o jakoukoli komunikaci s rodiči, protože nynější doba nabízí místo krásných dětských knížek dětské televizní pořady, jejichž nástrojem je obraz, ale bohužel ne jazyk. Proto pokud rodiče předčítají dětem každý den knihu, rozšiřuje se dítěti slovní zásoba, dítě navazuje vztah s jazykem, dokáže ho lépe chápat, vnímat a hlavně se utuží vztah mezi rodičem a dítětem.

S komunikací je spojena i artikulační oblast, která se dle výzkumů zdála také velmi problematická. Zde bych ráda navrhla různá cvičení, díky nimž dítě může předejít případným potížím.

Jedná se například o:

- vyslovování „t,d,n, baba, baba“, které se postupně zrychluje,
- vyslovování mn, mn, mi, ni, mi, ni,
- hraní si na „čertíka“, vyslovování „bl, bl, bl“,
- procvičování výslovnosti: obtížná slova, zvl. složeniny (lokomotiva, nejnepříjemnější),
- procvičování výslovnosti slov i slovních spojení, vět,
- procvičování artikulace bych propojila také s jinými předměty:

např. v hodině hudební výchovy: „dli dli dli“ nebo také v hodině tělesné výchovy: „kutullulu“ nebo např. na procházce, na hřišti: „auto: tydýt, tydýt“.

Co se týče posledního stanoveného cíle, analýzy nejčastějších způsobů řešení dodatečného odkladu a odkladu školní docházky, tak jsem dospěla k závěru, že nejfrekventovanějšími příčinami odkladu je u dětí koncentrace pozornosti, abnormálně pomalé pracovní tempo, nesoustředěnost a problémy v oblasti sociální. Jediným řešením, které bylo ze strany pedagogů navrženo po konzultaci s odborníky a rodičům, byl návrat do mateřské školy. Domnívám se, že pro dítě může být návrat do školky vysvobozením, ale pro některé žáky může být i zklamáním. V tu chvíli je opravdu velmi důležité, aby ze strany rodičů, ale i pedagoga ve školce došlo k velké podpoře a začlenění do školky bylo pro dítě co nejméně namáhavé.

6 Závěr

Dnešní doba je charakteristická převratnými změnami ve všech oborech lidské činnosti, jejichž důsledkem jsou vysoké nároky na veškerou populaci a její vzdělání. Zvýšení těchto nároků se odráží i ve zvyšování požadavků na děti. Proto také stoupá podíl zodpovědnosti rodičů a pedagogů při rozhodování, zda je dítě pro vstup do základní školy dostatečně připraveno a zda je dostatečně vyzrálé.

Přechod z mateřské školy do první třídy znamená pro každé dítě výraznou životní změnu a následné zahájení povinné školní docházky představuje důležitý mezník v životě většiny dětí. Tento významný krok v životě jedince je však podmíněn jeho školní zralostí. Jsem toho názoru, že pokud je u dítěte diagnostikována školní nezralost, která je následně potvrzena dětským lékařem, odborným poradenským pracovištěm, pedagogy základní školy a v neposlední řadě i učitelkou v MŠ, je koncept odkladu školní docházky jedním z nejvhodnějších řešení tohoto problému, a to nejen z pohledu dítěte, ale i celého vzdělávacího systému. Netřeba pak podotknout, že je nezbytně nutné takto získaný rok maximálně využít ve prospěch dítěte, zejména ke stimulaci v jeho dalším vývoji, k rozvoji ve všech oblastech s nedostatky a k překonání všech dalších překážek, které by bránily jeho úspěšnému začlenění do první třídy základní školy. Je evidentní, že to vznáší morální apel nejen na jeho zákonné zástupce, ale i na ostatní instituce zapojené do pedagogického procesu.

Teoretická část mé diplomové práce se zabývá dítětem na počátku školní docházky. Jednu kapitolu jsem věnovala charakteristice dítěte mladšího školního věku, jeho vstupem do první třídy a zápisem jako takovým. Porovnání školní zralosti a připravenosti jsem rozebírala v kapitole 2.1 a v následujících podkapitolách se zmiňuji o zralosti psychické, fyzické a sociální. Dále navazuji na problematiku odkladu školní docházky a nejčastějšími příčinami. Poslední kapitolu jsem věnovala pedagogické diagnostice školní zralosti, spolu s metodami, které se používají u zápisu a jejich chybami.

V praktické části diplomové práce jsem se soustředila na problematiku odkladu školní docházky. Hlavním cílem výzkumu byla analýza důvodů odkladu školní docházky. Šlo především o analýzu procesu zápisu do prvních tříd, zkoumání školní

zralosti/nezralosti u dětí z mateřských škol a identifikaci nejčastějších příčin nezralosti. V neposlední řadě byla provedena analýza nejčastějších příčin dodatečného odkladu školní docházky a identifikovány způsoby řešení tohoto problému. Zpracování této diplomové práce mi poskytlo hlubší vhled do probíraného tématu, jistější orientaci v této oblasti a celkový přehled o současném stavu této problematiky na našich základních školách.

Literatura a informační zdroje

1. ALLEN, K. E., MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4
2. ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. Tišnov: SURSUM & HROCH, 1994. ISBN 8085799-03-0.
3. ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno : Pdf, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
4. DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha : H&H, 1998, ISBN 80-85467-69-0
5. GAVORA, P. *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Praca : Bratislava, 1999. ISBN 80-7178-494-X.
6. JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor I*. Brno : Masarykova univerzita Brno, 1993.
7. KLÉGROVÁ, J. *Máme doma prvňáčka*. Praha : Mladá fronta, 2003. ISBN 80-204-1020-1.
8. KOLLÁRIKOVÁ Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha : Portál s.r.o., 2001, ISBN 80-7178-585-7
9. KROPÁČKOVÁ, J. *Je vaše dítě připravené jít do školy*. Informatorium, 2004, roč. XI, č. 1, s. 8-10.
10. KROPÁČKOVÁ, J. *Školní zralost a školní připravenost*. Informatorium, 2004, roč. XI, č. 2, s. 6-8.
11. KŘIVÁNEK Z., WILDOVÁ R. A KOL., *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha 1998
12. LISÁ, L., KŇOURKOVÁ, M.: *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha : Avicenum 1996.
13. MATĚJČEK Z., DITTRICH, Z. *Děti, rodina a stres*. Praha : Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-X.
14. MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíce potřebují*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-7178-006-5

15. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha : Portál, 2000.
16. MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha : Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.
17. MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M.: *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jihočany : H+H, ISBN 80-86022-21-8.
18. MERTIN, V., MILLEROVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
19. MONATOVÁ, L. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno : PAIDO, 2000. ISBN 80-85931-86-9
20. PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, 1.vyd. Brno : Paido, 1998, ISBN 80-85931-65-6.
21. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
22. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003.
23. PŘINOSILOVÁ, D. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a její využití v praxi speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno : MU, 2004. 92 s. ISBN 80-210-3354-1.
24. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2004.
25. ŘÍČAN, P., KREJČOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. 3. vyd. Praha : GradaPublishing, 1997. ISBN 80-7169-512-2.
26. SVOBODA, M.(ed.), KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8
27. SWIERKOSZOVÁ, J. *Metoda „Dobrého startu“*. Ostrava : Kasimo, 1998.
28. SWIERKOSZOVÁ, J. *Pedagogická diagnostika dětského vývoje pro učitele primárního vzdělávání*. 2004, Ostrava : OU, 2004. ISBN 80-7368-018-1.
29. ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha : Scientia spol. s.r.o., 2001, ISBN 80-7183-221-9.

30. TŘESOHLAVÁ, Z., ČERNÁ, M., KŇOURKOVÁ, M. *Dříve než půjde do školy*. Praha : Avicenum, 1990.
31. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2000, ISBN 80-7178 308-0
32. VAŠUTOVÁ, M. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta: 2005. Tisk Repronis, Ostrava. ISBN 80-7042-691-8.
33. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2001.
34. ŽÁČKOVÁ H., JUCOVIČOVÁ D. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škol*. PaedDr. Drahomíra Jucovičová – nakladatelství D+H, 2005, ISBN 80-903579-0-3

Elektronické zdroje

35. *Celé Česko čte dětem*. Dostupný z [<http://www.celeceskocdetem.cz/cz/menu/9/rodicum/>](http://www.celeceskocdetem.cz/cz/menu/9/rodicum/)
36. *Mladší školní věk z psychologického hlediska*. Dostupný z [<http://www.prosestry.cz/index.php?page=mladsi_skolni_vek_z_psychologickeho_hlediska>](http://www.prosestry.cz/index.php?page=mladsi_skolni_vek_z_psychologickeho_hlediska)
37. *Nástup do školy a mladší školní věk*. Dostupný z [<http://www.psychotesty.psyx.cz/texty/mladsi-skolni-vek.htm>](http://www.psychotesty.psyx.cz/texty/mladsi-skolni-vek.htm).
38. *Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*. Dostupný z [<http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb011_05.pdf>](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb011_05.pdf).
39. *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Dostupný z [<http://www.msmt.cz/Files/Predpisy1/sb190-04.pdf>](http://www.msmt.cz/Files/Predpisy1/sb190-04.pdf).

Přílohy

Příloha č.1 - Žádost o odklad školní docházky

Příloha č.2 – Žádost o odklad školní docházky – potvrzení od lékaře

Příloha č.3 - Pomůcky pro 1.třidu

Příloha č.4 – Dotazník

Příloha č.5 – Zápis do 1. tříd - záznamový arch práce s dítětem

Příloha č.6 – Zápis do 1. tříd – pracovní list č.1

Příloha č.7 – Zápis do 1. tříd – pracovní list č.2

Příloha č.8 – Zápis do 1. tříd – pracovní list č.3

Příloha č.9 – Zrakové vnímání plošné

Příloha č.10 – Zrakové rozlišování, pravolevá orientace

Příloha č.11 – Zraková paměť

Příloha č.12 – Intermodalita – učení písma

Příloha č.1



Žádost o odklad povinné školní docházky

pro _____

1. Zákonný zástupce dítěte:

- jméno a příjmení:
- datum narození:
- místo trvalého pobytu:

2. Ředitel školy: Ing. Marie Pojerová

Základní škola Hanspaulka a Mateřská škola Kohoutek
Praha 6, Sušická 29

Žádám o odklad povinné školní docházky pro školní rok 2010/2011.

Příloha:

1. Důvod podání žádosti
2. Doporučení příslušného školského poradenského zařízení
3. Doporučení odborného lékaře

podpis zákonných zástupců dítěte

Příloha č. 2

Žádost

o odklad povinné školní docházky

Ředitelství Základní školy Hanspaulka a Mateřské školy Kohoutek, Praha 6, Sušická 29

Žádám o odklad povinné školní docházky:

Jméno a příjmení dítěte:

Datum narození:

Jméno a bydliště rodičů:

Telefon domů: _____

Do zaměstnání: _____

Dítě chodí do mateřské školy: ANO – NE (nehodící se škrtněte)

Adresa mateřské školy:

Důvod podání žádosti:

čitelný podpis rodičů

Doporučení odborných pracovišť:

razítko a podpis

razítko a podpis

Příloha č.3

Pomůcky pro 1. třídu



Do penálu:

- | | |
|-------------------------------|--------------|
| - ořezané tužky (3ks) | - ořezávátko |
| - plnicí pero (až v prosinci) | - nůžky |
| - pastelky | - guma |

Kufřík na výtvarnou výchovu:

- igelit na zakrytí lavice, špejle, zástěra nebo tričko (pracovní), lepidlo Kores, vodové barvy, voskovky, temperové barvy, progressa, štětce kulaté i ploché, modelína, hadr na štětec, tuš, sklenička na vodu (nejlépe s uzávěrem-od dětské přesnídávky), blok nelinkovaný A4, podložka na modelování A3

Toto jsou potřeby pro celý školní rok

- nezačínáme se vším, bude konkretizováno průběžně.

Věci na tělesnou výchovu:

- cvičební úbor v látkové tašce: - tričko, trnky, legíny (vše pohodlné)
- cvičky s bílou podrážkou, malý míček, švihadlo

Další:

- | | |
|--------------------------|--|
| - ručník s poutkem | - obaly na sešity A5 |
| - malý linkovaný notýsek | - látkový ubrousek na prostírání svačiny |

| |
|--|
| Prosíme, abyste věci dětem podepsali – pokud možno VŠE. |
|--|



Uvedené pomůcky doporučujeme, vaše návrhy či připomínky projednáme na společné první třídní schůzce (první školní den).

Příloha č. 4

Dotazník: Základní škola: J.A. Komenského, U Dělnického cvičiště 1

Město: Praha 6

- 1) **Jak dlouho máte pedagogickou praxi na 1. st. ZŠ?** 9 let
- 2) **Kolikrát jste byl/a učitelkou 1. třídy?** 3x
- 3) **Byl/a jste vždy přítomna u zápisu?** ano
- 4) **Kolik dětí letos dostalo odklad školní docházky?** Nevím přesně, přehled má ředitel
(letos to bylo asi 10)
- 5) **Zjistil/a jste během školního roku, že dítě ještě není zralé?**
ANO – NE. Pokud ano prosím pokračujte na další otázky. ano
- 6) **Jak jste postupoval/a?** Po dohodě s vých. Poradcem, speciál. Pedagogem, psychologem a rodiči jsem navrhla návrat do MŠ
- 7) **Realizovala jste u některého dítěte dodatečný odklad školní docházky / Setkala jste se během své ped. praxe s dodatečným odkladem školní docházky?** Ano
- 8) **Charakterizujte dítě, jaké mělo problémy?** Dívka se značnými problémy ve čtení, psaní, nesoustředěnost, abnormálně pomalé pracovní tempo, hravá

Příloha č. 5

ZÁPIS DO 1. TŘÍD – ZÁZNAMOVÝ ARCH PRÁCE S DÍTĚTEM

Jméno a příjmení dítěte: Datum narození:

Hodnocení dítěte: A – B – C – D

Tabulka hodnocení:

| | | a | b | c | d | komentáře |
|----|-----------------------------------|---|---|---|---|-----------|
| 1. | Dokreslování | | | | | |
| | Volná kresba | | | | | |
| 2. | Rozlišování obrázků | | | | | |
| | Geometrická síť | | | | | |
| 3. | Rozlišení zvuku na začátku slova | | | | | |
| | Popis obrázku | | | | | |
| | Výslovnost a gramatická citlivost | | | | | |
| 4. | Adaptace, sociabilita | | | | | |
| 5. | Soustředěnost, projevy neklidu | | | | | |

Poznámky:

Celkové hodnocení dítěte:

- A. Bezproblémový nástup
- B. Nástup ano, ale pohlídat při zařazení do třídy, doporučit malou podporu před nástupem (např. uvolňovat ruku, trénovat výslovnost...)
- C. Nástup by mohl být s velkými problémy, vhodné odborné vyšetření
- D. Nástup není možné doporučit, nutný odklad, nutné odborné posouzení

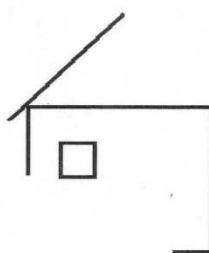
Příloha č. 6

ZÁPIS DO 1. TŘÍD – PRACOVNÍ LIST Č. 1

Jméno a příjmení dítěte:

Datum narození:

Dokreslí domeček.

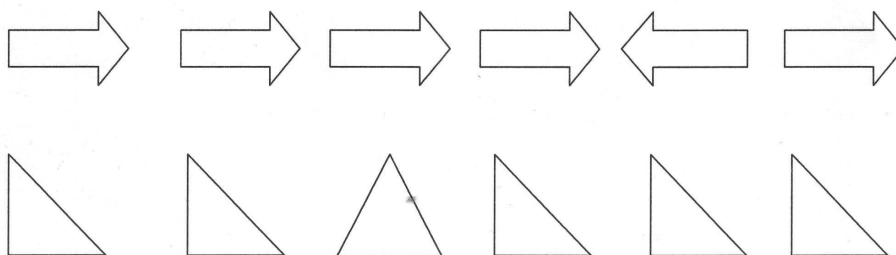


Tematická kresba

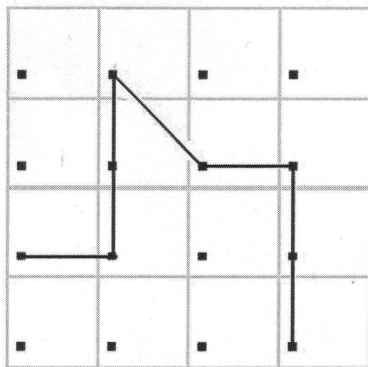
Příloha č. 7

ZÁPIS DO 1. TŘÍD – PRACOVNÍ LIST Č. 2

Který obrázek je jiný než všechny ostatní? Řekni v čem.



Dokresli podle vzoru.



ZÁPIS DO 1. TŘÍD – PRACOVNÍ LIST Č. 3

Jméno a příjmení dítěte:

Datum narození:

Rozlišení zvuku na začátku slova



PES



PYTEL



PÁV



PANENKA

banán, myška, stůl, opice, rak, datel, kukačka, stůl

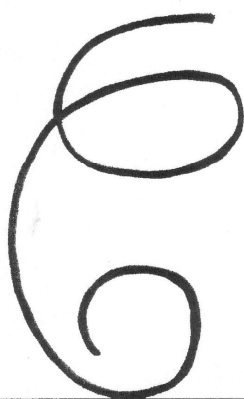
Co se na obrázku děje?



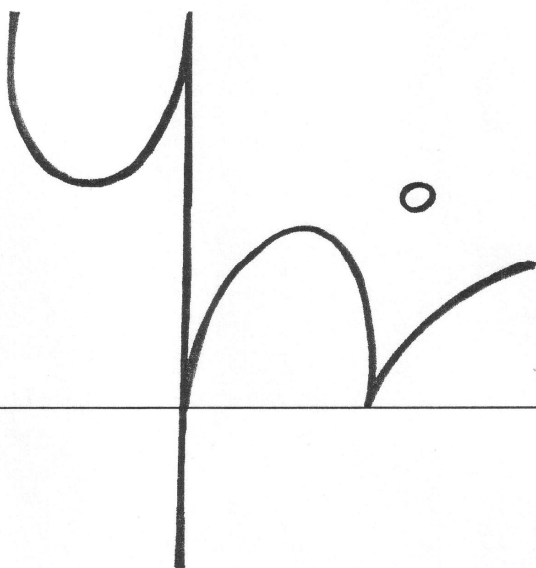
Příloha č. 9

5/S11

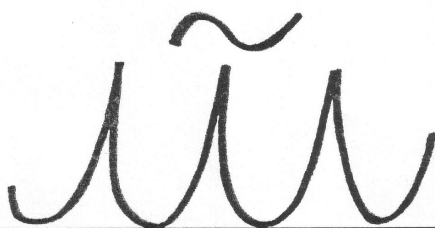
11.1.



11.2.



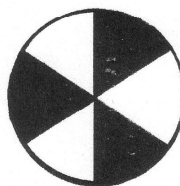
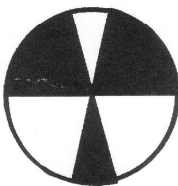
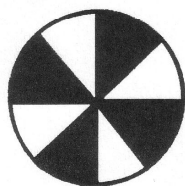
11.3.



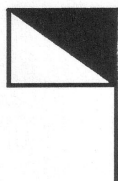
Příloha č. 10

3/S8

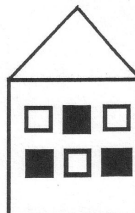
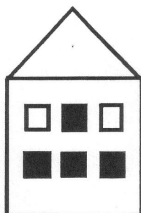
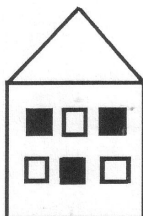
zácvik



8.1.



8.2.













8.3.



Příloha č. 11

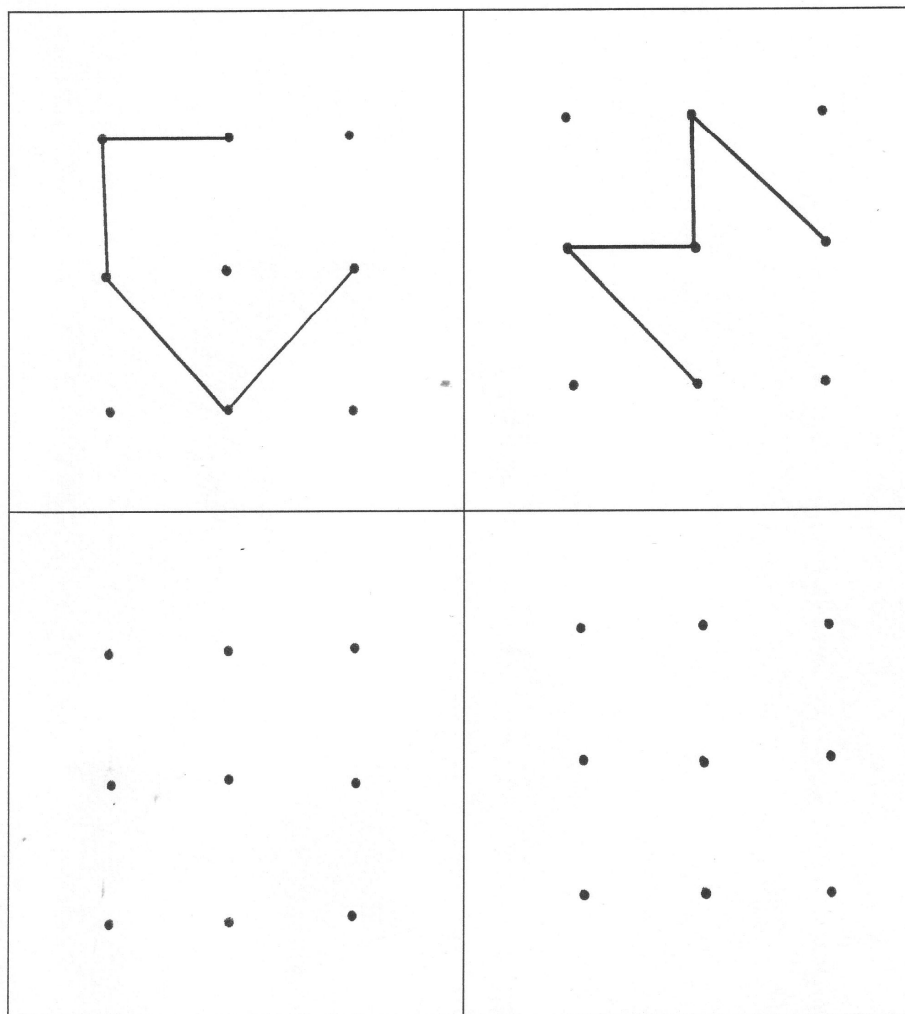
2/S7

| | | |
|--------|---|--|
| zácvik |  |  |
| zácvik |  |  |
| 7.1. |  |  |
| 7.2.. |  |  |
| 7.3. |  |  |

4/S9

9.1.

9.2.



Dovoleno kopírovat.